

**Resultados esperados**

**LECTURA EN VOZ ALTA**

Los niños y niñas de los grados 2°, 3°, 4° y 5° leen en voz alta diferentes tipos de texto con fluidez, dando cuenta de su dominio en lectura oral (velocidad, calidad y comprensión de lo que leen).

**ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje**

**Proceso de aprendizaje 1**

**LECTURA EN VOZ ALTA**

**Pruebas Aprendamos Educación Básica Primaria**

**Sugerencias pedagógicas, Área de Lenguaje, Grados de 2° a 5°**

Estimados docentes, es necesario recordar que las habilidades comunicativas, así como los procesos y los saberes que ellas involucran, se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad que no se desarrollan a cabalidad al finalizar cada grado, y que el progreso en este desarrollo depende en un 100% de la diversidad y la riqueza de las experiencias comunicativas que la escuela y la familia brinden al estudiante, entendido este como un sujeto hacedor de sentidos y de interpretaciones al hablar, al escuchar, al escribir y al leer. Así, progresivamente va avanzando en el uso y el manejo del lenguaje de manera significativa y funcional.

Atendiendo a los lineamientos que fundamentan los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de la competencia comunicativa se debe analizar por conjuntos de grados. Esto debido a que el desarrollo de habilidades, destrezas y comprensiones en el campo del lenguaje se logra gracias al aprendizaje por procesos, cuya característica principal es su transversalidad en la acción de la comunicación. Lo anterior exige que la enseñanza del lenguaje se imparta también por procesos y no por temas o contenidos aislados por grado. Ahora bien, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se brindan algunos elementos discriminados por grado para apoyar el avance en lo que se espera que deba saber y saber hacer cualquier estudiante involucrado en el proceso educativo. En este sentido, la pregunta que guía las siguientes sugerencias pedagógicas es:

*Si lo que se espera de un estudiante al terminar cada ciclo escolar (3.º, 5.º, 7.º, 9.º y 11.º) es..., entonces:*

*¿qué debemos hacer en los grados intermedios, apoyados en los DBA y los EBC, para lograrlo?*

**DBA relacionados con la lectura en voz alta**

**Grado 2.º: 1 y 14**

<p>1. Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto.</p>	<p>14. Declama poemas de una estrofa y hace representaciones teatrales. (Poemas sencillos)</p>
---	--

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

### Grado 3.º: 1 y 11

<p>1. Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto.</p>	<p>11. Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión.</p>
---	---

### Grado 4.º: 1 y 9

<p>1. Lee en voz alta, con fluidez, respetando la pronunciación de las palabras y la entonación (preguntas, afirmaciones, gritos).</p>	<p>9. Realiza presentaciones orales y utiliza apoyo visual teniendo en cuenta elementos básicos de la exposición.</p>
--	---

### Grado 5.º: 1

<p>1. Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación.</p>
---

Al analizar los anteriores DBA que apuntan a la lectura en voz alta, en todos los grados, lo esperado es que los estudiantes lean con fluidez, respetando la pronunciación de las palabras, los signos de puntuación y la entonación. Y, fundamentalmente, que sean capaces de comprender el texto y hacer interpretaciones de su contenido; esto implica identificar ideas, voces, perspectivas, el propósito que lleva al desarrollo del texto y la estructura que emplea para comunicar.

La diferencia entre grados radica en el número de palabras que se espera lea el estudiante por minuto y en el tipo de texto. Para el grado segundo se afirma que el estudiante debe leer, aproximadamente, 40 palabras por minuto; por ejemplo, un texto narrativo corto, de estructura sencilla cuyo desarrollo se resuelve en una acción central y donde las identidades de personajes, lugares y objetos son fácilmente reconocibles.

De manera gradual, se espera que el estudiante de grado tercero lea, aproximadamente, 55 palabras por minuto; por ejemplo, un poema de estructura simple, versos cortos, metáforas directas y palabras conocidas..., etc. En el grado cuarto, por su parte, el estudiante debe poder leer, aproximadamente, 95 palabras por minuto en textos narrativos más estructurados, donde las entidades de personajes, voces y tiempos se complejizan porque hay más de una acción central. De esta manera, ya en grado quinto se espera que el estudiante lea, aproximadamente, 120 palabras por minuto, en textos con estructuras más formales como los expositivos con secuencias argumentativas o explicativas.

Lo anterior no indica que los textos informativos y expositivos, al igual que los argumentativos, se deban leer solo en grado quinto, pues aunque los narrativos y conversacionales son más cercanos a la cotidianidad del estudiante y aportan al proceso inicial de la alfabetización, es imperativo usar desde el inicio de la escolaridad tanto textos que requieran un aprendizaje específico como textos que comporten diferentes estructuras y propósitos, ya que su lectura y comprensión activan distintas operaciones mentales que estructuran formas de aprendizaje.

**ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje**

**Preguntas de la prueba aprendamos que se relacionan con la lectura en voz alta**

Atendiendo a los DBA, la prueba aprendamos de lectura en voz alta, indaga por la calidad de la expresión y por la comprensión de lo que se lee.

Para medir la calidad de la expresión se han definido cuatro niveles:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	<b>A</b>
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	<b>B</b>
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	<b>C</b>
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	<b>D</b>

Para evaluar la comprensión de lo que se lee, la prueba consta de cinco preguntas, numeradas de 1 a 5. Estas preguntas indagan por información del texto antes, durante y después de la lectura.

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

Se espera que el docente sea guía en este proceso, a medida que se avanza en la experiencia lectora en voz alta el docente debe ir adecuando las preguntas para recoger información acerca de:

- Si antes de iniciar el evento de la lectura, el estudiante logra anticipar información a partir del título, las imágenes e inclusive a veces a partir del nombre del autor del texto.
- Si durante el proceso de lectura es capaz de recuperar información para dar cuenta de un dato importante o relacionar información para adelantar posibles eventos.
- Si durante la lectura logran devolverse en el texto para revisar la comprensión que hace de ciertos enunciados o expresiones.
- Si durante la lectura puede realizar inferencias para dar respuesta a presupuestos que pueden surgir de la información leída.
- Si después de la lectura relaciona información del texto con sus saberes para reflexionar acerca de los contenidos o estructuras del texto.

### Interpretación de los resultados de la prueba de lectura en voz alta

El nivel esperado desde la prueba es el D. Se aspira a que los niños de los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º lean en voz alta diferentes tipos de texto con fluidez y que den cuenta del contenido del texto durante y después de la lectura. El estudiante debe alcanzar a responder, como mínimo, el 90% de las preguntas sugeridas para evaluar la comprensión del texto.

Si en la prueba el estudiante queda ubicado en los niveles A o B, se dice que prima en su lectura el silabeo, la lectura en carrete (falta de pausas) y la lectura fragmentada (hace pausas inadecuadas respecto al contenido). Se trata, entonces, de modos de lectura en los que se cortan unidades de sentido como palabras, oraciones y párrafos, lo que puede llegar a interrumpir, en algunos casos, la comunicación entre el lector y el que escucha. Por otra parte, el estudiante que clasifica en estos niveles no alcanza a responder el 60% de las preguntas sugeridas para evaluar el proceso de comprensión. Lo anterior no quiere decir que siempre se presente una relación uno a uno entre la comprensión, la fluidez y el tiempo, pues hay estudios que comprueban que el niño puede tener deficiencias en la calidad de la expresión y aun así comprender lo que está leyendo. Esto indica, entonces, que el docente debe estar atento a las particularidades que se puedan presentar para evitar las generalizaciones erróneas.

Si el estudiante queda ubicado en el nivel C, se dice que ha superado la lectura silábica y, aunque aún se encuentren algunos problemas de pronunciación y de entonación, logra responder entre el 70% u 80% de las preguntas sugeridas para evaluar la comprensión del texto.

### Conceptos y procesos que el docente debe tener en cuenta:

- Lectura-decodificación-comprensión
- Lectura en voz alta
- Calidad de la expresión (dicción, inflexión, entonación)
- Velocidad
- Métodos de aprendizaje de la lectura

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

### ¿Qué significa leer en voz alta? Y ¿qué aporta la lectura en voz alta al desarrollo de la competencia comunicativa?

Es común que se relacione la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura con el procesamiento de los símbolos escritos. También es común escuchar que la actividad de la lectura comienza con la letra y sigue luego a las palabras, a las oraciones y, finalmente, a las unidades más grandes, como los párrafos y los textos. Sin embargo, las investigaciones apuntan a que la lectura requiere del dominio de un conjunto diverso de conceptos, habilidades y destrezas que involucran, además del reconocimiento de los códigos del sistema, procesos que operan a escalas mayores, en los que interactúan informaciones que están contenidas en el texto o que están supuestas y mediadas por el lector, de las cuales depende la significación de la lectura.

La lectura vista como un proceso interactivo entre los saberes del texto y los saberes del lector supone que el conocimiento del código, en el núcleo de la actividad significativa, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito; pero, a la vez, rechaza la asimilación entre lectura y código, y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído. En otras palabras, se considera que descifrar el código es un nivel importante para llevar a cabo el proceso de lectura, pero de este desciframiento no depende la totalidad de la comprensión.

Leer es algo más, es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar la información esencial de la secundaria, entre otras. Este proceso requiere de la implicación activa y afectiva del lector. Por tal motivo, el aprendizaje de la lectura no puede estar sujeto a actividades mecánicas, ni se realiza todo de una vez, no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación. Lo que se aporta en cada grado son experiencias y vivencias con los textos y con los usos del lenguaje; y esto, por su parte, aporta al desarrollo de la habilidad.

Al leer un texto escrito, las informaciones que se coordinan a fin de comprender significados expresados lingüísticamente son de índole diversa: a) visual (secuencias de letras, combinaciones de letras, tamaños de palabras, marcadores de puntuación, subrayados, negrillas, comillas, además de la organización de las oraciones en párrafos, la disposición de los párrafos, los títulos, subtítulos, etc.), y b) no visual (el conocimiento sobre el tema de que trata la lectura, aquello que se espera encontrar y las relaciones entre lo leído y las lecturas previas o las experiencias del lector con el tema y con ese tipo de texto).

Así, la decodificación no es solo de letras y palabras: el reconocimiento del código para la interpretación ocurre por la comprensión de convenciones de lo escrito que va más allá de las palabras. De ahí que resulte de vital importancia, antes de la lectura, examinar los textos que se van a leer en el aula. Los textos deben seleccionarse atendiendo a los contextos y aprendizajes de los estudiantes. Recoger evidencias de sus saberes sobre el código, sobre las convenciones y sobre las experiencias con los textos permitirá recuperar contenidos que, asociados con informaciones nuevas, constituyen el motor para generar nuevos saberes.

En este proceso de interacción entre lo nuevo y lo ya conocido se logra la comprensión de las estructuras textuales macro (de qué habla el texto), así como de la funcionalidad de las unidades microestructurales (palabras, oraciones, párrafos) y sus funciones en la composición del texto. En la lectura también se debe dar cuenta de cómo está escrito el texto. En este nivel se expresa gramaticalmente la ordenación de las ideas, la cohesión y el establecimiento de relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. En este sentido, saber leer es avanzar a la par que el texto e integrar los aportes del lector (desde saberes gramaticales hasta vivencias, valores y sentimientos) para establecer inferencias y elaborar interpretaciones.

Se trata, entonces, de procesos complejos, de habilidades en las que intervienen desde los procesos inferiores (ojo-oido) hasta los superiores, que tienen que ver con la integración de significados a través de los procesamientos de información de carácter semántico (la forma como se relacionan e implican las palabras y sus sentidos), sintáctico (estructura de las oraciones en la composición de un enunciado) y pragmático (las intenciones, las formas como se modelan o se dibujan los hablantes en los textos). En otras palabras, la lectura implica además de lo perceptual-visual, el reconocimiento de los signos gráficos, las reglas del código y los procesos de la interconexión de la información en la comprensión.

En este contexto de la lectura como interacción, se fusionan los modelos de enseñanza de la lectura ascendentes (en los que se inicia con la grafía y se asciende hacia la palabra, la frase y, finalmente, el texto) y los modelos descendentes (en los que

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

la búsqueda de la significación guía las actuaciones del lector, por lo que el procesamiento del texto a nivel microsintáctico, de reconocimiento de palabras y letras, se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior). En efecto, al tener como eje de la lectura la comprensión e interpretación se requiere tanto de los datos del texto como de los saberes previos del lector.

Ahora bien, al leer en voz alta, al leer para otros, el proceso de lectura se complejiza aún más, pues aquí se produce un diálogo entre el texto, el lector y el auditorio. En este proceso no solo intervienen el reconocimiento de los códigos y la comprensión e interpretación de quien está leyendo, sino también la simultánea articulación para comunicar a un público lo que aparece escrito. La comunicación se da entre dos planos: a través de la voz como expresión de lo que está escrito (tono, pausa e inflexiones de voz) y el código de la gestualización corporal, que permite expresar y enriquecer lo que se dice. En este sentido, la lectura en voz alta es una actividad lingüística que posee muchas de las características de la comunicación oral, ya que exige una serie de recursos prosódicos o paralingüísticos que le permiten al lector reproducir el texto como si fuera un hablante.

De esta manera, la práctica de la lectura en voz alta apoya el desarrollo de las habilidades del lenguaje y de la competencia comunicativa en la medida en que en ella intervienen la intención, la referencia y la convencionalidad. Cada uno de estos aspectos se vincula de manera más cercana con alguno de los tres tipos de saberes mencionados anteriormente; es decir, la intención se vincula con la interacción, la referencia con los saberes previos acerca del mundo y la convencionalidad con el conocimiento del código.

Sin embargo, en las prácticas escolares, esta herramienta fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa se utiliza solo como un ejercicio para verificar la rapidez con la que se logra leer un número determinado de palabras. Prácticas en las que se tiende a dar más importancia a la dicción que a la comprensión. Se tiende a decir que un estudiante lee bien porque lee rápido y fluido.

Entonces, ¿no es importante leer de manera fluida? La dicción tiene que ver con la calidad de la expresión, la cual, si bien es importante en la comunicación de lo que se está leyendo, no determina la comprensión. El punto está, entonces, en cómo la elocución, la inflexión y la expresión de la voz se articulan para lograr una expresión oral de calidad; por ejemplo, mediante una pronunciación que refleje las condiciones que imponen las reglas gramaticales: las pausas sirven para puntuar los pensamientos del mismo modo que la coma o el punto sirven para separar las palabras escritas en grupos de ideas, así como también la duración de las pausas ayuda a separar las palabras pronunciadas en unidades que tienen un significado en conjunto. Estos rasgos se logran expresar con autonomía cuando la gramática se lee siguiendo el objetivo de comunicar la significación del texto en su conjunto.

Ahora bien, con lo anterior no se está descartando que el maestro deba estar atento a la manera como el estudiante pronuncia las letras, las sílabas y las palabras al leer, pues algunos niños, en los primeros grados de educación preescolar y primaria, al estar en la etapa inicial de la lectura y escritura, aún se enfocan en la decodificación de las unidades menores. En ocasiones, porque su vocabulario no es tan rico como el de otros niños o porque se centra en la construcción de la significación de estructuras gramaticales o formas de organización textual que desconocía hasta el momento. Aquí vale la pena recordar que el problema no es enseñar el alfabeto y la combinación de las letras, sus sonidos y grafías, sino cómo se enseñan y para qué. Es importante lograr un equilibrio, pues la decodificación o desciframiento del código forma parte del proceso de la lectura, pero no es propiamente leer: leer es comprender.

También es necesario tener presente que los saberes y las vivencias que van apareciendo en la cabeza del lector, antes y durante el proceso de lectura, son los que hacen posible relacionar las unidades menores (letras, palabras y oraciones, así como los marcadores textuales) dentro de la unidad textual como un trabajo constructivo, y no como elementos sueltos. Este proceso constructivo le exige tiempo al lector y el ritmo con el que avance en la lectura del texto dependerá de cómo se desarrollaron sus experiencias comunicativas previas. En conclusión, el tiempo de lectura no es el mismo para todos los lectores.

Entonces, la lectura en voz alta es una lectura expresiva que se logra con la experiencia. El lector es un comunicador, siente lo que lee, sintoniza con el auditorio, persuade y conmueve a través de la entonación. Se trata de un lector que ha comprendido previamente el texto para transmitirlo a través de su lectura a otros. En el caso de lectores que aún no son expertos, el tiempo de lectura en voz alta debe ser un indicador no solo de qué tan ágil o qué tan rápido se lee, sino también del tiempo que se requiere para que cada niño, de acuerdo con su experiencia lectora, pueda relacionar lo escrito con los contextos que le permiten anticipar significados y aportar sentidos a lo escrito.

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

### Sugerencias pedagógicas: leer para aprender a leer

#### ¿Cómo lograr que los estudiantes de los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º realicen una lectura en voz alta con fluidez y que además comprendan lo que leen?

Es común encontrar en los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º un alto porcentaje de estudiantes que al leer en voz alta tienen dificultad para hacer un uso adecuado de las pausas, para pronunciar ciertas palabras y para hacer las inflexiones de voz requeridas por el texto. Además, frente a la pregunta por el contenido del texto es muy poco lo que logran relacionar de la información para dar cuenta de datos o hacer inferencias y valoraciones de lo leído. Lo anterior, aunque se percibe como normal por tratarse de la etapa de adquisición del código escrito, no conforma los resultados esperados en el marco de un proyecto educativo nacional que propende por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes desde el preescolar. Las dificultades con la lectura en voz alta pueden variar de un niño a otro y entre niños de diferentes edades. También cabe que se presenten síntomas de órdenes diferentes a los mencionados. Sin embargo, en la mayoría de los casos, este fenómeno obedece a dificultades que se dejaron sin atender en la alfabetización inicial y que se deben controlar desde que el niño ingresa a preescolar.

Lo que sucede en los primeros años de la escolaridad, cuando los niños ingresan al mundo de lo escrito, es determinante en el rendimiento posterior, y es importante comprender que el evento de la lectura es el resultado de una continuidad interactuante entre el dominio del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito. Así, una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura en voz alta, en la educación básica, depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores a su ingreso al primer año de primaria, de la misma manera que el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, en grado 1.º y grado 2.º, es determinante para el desempeño posterior.

Dentro de los estudios que han intentado identificar entre los niños prelectores aquellos que corren el riesgo de fracasar en los procesos de lectura y escritura está el de Lundberg (1985). En este estudio se encontró que el éxito en el aprendizaje de la lectura y de la escritura depende en gran parte del desarrollo previo del lenguaje. Es decir que no se trata solamente de la expresión fonarticulatoria del habla, sino también del conjunto de procesos cognitivos subyacentes, tales como la conciencia fonológica de las diferencias fonemáticas entre las palabras, la conciencia semántica de sus diferencias de significado y la conciencia sintáctica de su ordenamiento en el discurso oral.

Un estudio de seguimiento de cinco años, efectuado por Sawyer (1992), confirmó que el lenguaje preescolar es precursor de la lectura temprana. Las habilidades verbales que sentaron las bases para este aprendizaje en kínder fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, reconocer el nombre de los números e identificar algunas palabras globales, siempre en contextos que tuvieran sentido para el niño. Más tarde, las habilidades identificadas fueron la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonemáticos. Luego, en el primer año básico, los procesos asociados con aprender a leer fueron segmentar los fonemas, deletrear y reconocer la correspondencia grafofonémica entre las letras, sílabas y palabras, al igual que identificar cómo se articulan las letras para formar palabras y cómo se relacionan las palabras para construir oraciones.

Compton (2000), por su parte, hizo un estudio de diversos procesos cognitivos y verbales que fueron predictores del aprendizaje de la lectura entre kínder y el primer año. Su estudio menciona que hay una alta estabilidad entre las habilidades prelectoras evaluadas en el jardín infantil y la lectura posterior. Sus resultados mostraron que los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de velocidad para nombrar números y de conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras obtuvieron un mejor aprendizaje en lectura meses después. De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

Ahora bien, desde una perspectiva comunicativa, el fracaso está relacionado con la manera como se llevan a cabo las prácticas de la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura en el aula de clase. Al realizar un acto comunicativo, como hablar, leer y escribir, se pone en marcha la competencia comunicativa, así como las numerosas habilidades y conocimientos operativos que esta implica, que, como se ha dicho, van mucho más allá de los meros saberes gramaticales o lingüísticos. Adicionalmente, la dimensión pragmática de la comunicación exige que se enseñe y se aprenda a usar el lenguaje de manera significativa a



## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

partir de discursos contextualizados, de modo que se potencien las estrategias de comunicación de los estudiantes. Todo ello implica que la actividad formativa del lenguaje en la escuela obedece a un largo proceso de adquisición y perfeccionamiento que se percibe solo en la práctica; es decir, en situaciones comunicativas que evidencien la capacidad que tiene el estudiante de desenvolverse al hablar, escuchar, leer y escribir: ante una necesidad de uso real del lenguaje.

Así, debe trazarse una distinción entre aprendizaje y adquisición. La competencia comunicativa no se aprende, sino que se trata de una capacidad que se debe adquirir mediante la participación en procesos comunicativos reales: hablar se aprende hablando, leer se aprende leyendo y escribir se aprende escribiendo. Este enfoque se distingue de las perspectivas de Lundberg, Sawyer y de Compton en la medida en que estos hacen referencia a una enseñanza estrictamente gramatical, descontextualizada del uso real.

En este orden de ideas, desde el preescolar hasta grado 5.º, adquirir las habilidades de la lectura dependerá de las oportunidades que se le brinden al estudiante para actuar significativamente con el lenguaje. En particular, el conjunto de saberes necesarios para leer, comprender e interpretar un texto estarán subordinados al desarrollo de la competencia comunicativa.

Así las cosas, el desarrollo de la competencia comunicativa en estos grados debe centrarse en dos aspectos. Por una parte, debe fomentarse el dominio del código lingüístico, que incluye subcompetencias como la organizativa, la gramatical, la fonológica, la lexical, la morfológica, la sintáctica y la textual, así como las relacionadas con la cohesión y la organización retórica. Por otra parte, se hace necesario apuntar al desarrollo de la competencia pragmática, que incluye una subcompetencia ilocutiva, es decir, la capacidad del hablante de comunicar y reconocer la intención comunicativa en cualquier mensaje. Esta competencia está relacionada con las distintas funciones para las cuales se usa el lenguaje, así como con el reconocimiento de los contextos o situaciones de comunicación que les subyacen. En esta medida, fomentar la competencia pragmática aportará a la capacidad del estudiante para adecuarse a los usos del lenguaje en los diferentes contextos y para resolver problemas comunicativos.

Ahora, **¿qué implicaciones tienen estas reflexiones respecto de la lectura en voz alta?** Pues bien, la lectura en voz alta es, entonces, el producto de un uso estratégico del lenguaje para la comunicación. Requiere de una enseñanza orientada a que el estudiante comprenda lo que lee y a que ponga en marcha los procesos de identificación de las marcas textuales para la articulación de los cambios en el tono, la inflexión de la voz y las pausas, con el fin de que comunique lo que lee y que el auditorio, a su vez, comprenda. Para lograr que la lectura en voz alta sea un auténtico instrumento para la comunicación, es vital que el docente lea frecuentemente para sus estudiantes y con diferentes propósitos. Esta actividad apoya la adquisición de esta habilidad.

Cuando el docente lee para sus alumnos, estos deben ver el texto que está leyendo. En este caso sería fundamental poder proyectar el texto, pues de esta manera el niño podrá seguir con sus ojos lo que escucha a través de la voz del docente. Para leer a los niños que están en el proceso de adquisición del código escrito, es indispensable hacer lecturas expresivas que llamen la atención del estudiante sobre las marcas textuales que apoyan la significación de lo que se está diciendo y que exigen en el lector cambios de tono, el uso de pausas largas o variaciones en el ritmo y la inflexión de la voz.

También es importante que el docente haga preguntas sobre el contenido del texto que vayan más allá de los datos literales. Se pueden hacer preguntas por la forma como se teje la información en el texto, por el modo como algunas estructuras gramaticales aportan a la significación, por la manera como se presenta el narrador frente a lo que ocurre, entre otras.

Del mismo modo se podrá, de manera muy sencilla, familiarizar al niño con la actividad de reconocer las intenciones de los hablantes en los escritos y de comprender cómo las palabras y los enunciados nos dan indicios para generar hipótesis sobre el contenido del texto. Aunque el estudiante esté en el inicio de adquisición del código escrito, este tipo de prácticas generan hábitos y sientan las bases de las estructuras previas a la adquisición de la competencia lectora.

En los grados 1.º y 2.º, una práctica que resulta atractiva para los niños es la lectura en parejas. Para esto, vale fomentar la heterogeneidad para que los estudiantes más avanzados lean para sus compañeros de grado o para otros de grados inferiores. Esta práctica tiene grandes ventajas porque permite que quienes ya manejan el código escrito compartan su experiencia con otros que están en ese proceso, lo que minimiza el peso de la calificación del docente y da oportunidades de acercamiento entre los estudiantes en el proceso del aprendizaje de la lectura en voz alta. En estas prácticas es común que ellos corrijan las formas de expresión propias de la oralidad, tales como la entonación (cuándo y por qué bajar la voz, cómo expresar

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

interrogación, admiración, interrupción por puntos suspensivos, etc.) y la pronunciación de grupos consonánticos (como pr/nst/bs/pt/ct).

Para que la lectura en voz alta no se quede solamente en el mecanismo de la pronunciación es interesante que los niños se planteen preguntas sobre el significado del texto, con su pareja y con el resto del grupo. Una vez terminen de leer en parejas puede ampliarse la cantidad de estudiantes por grupos, un estudiante lee a tres, luego a seis y así sucesivamente. Puede resultar provechoso, al mismo tiempo, dar más oportunidades de leer a aquellos que presentan mayores dificultades.

Cuando se lee con un niño que aún no se ha familiarizado con la formalización de la lectura o que está en este proceso y que tiene problemas al leer, es necesario repetir la lectura señalando las unidades o palabras con el dedo. Trate siempre de tomar unidades completas. Esta práctica muestra al niño que las palabras relacionadas cuentan, dicen algo, además de estar provistas de formas que al relacionarse con otras grafías tienen sonidos distintivos. Si el estudiante hace una pregunta, el maestro debe detenerse y responder. Es posible que esto ayude a que el niño exprese sus pensamientos y resuelva sus propios problemas. Siempre será provechoso que el maestro continúe leyéndole a sus estudiantes, incluso después de que hayan aprendido a leer.

Si al leer en voz alta, el estudiante pide ayuda con una palabra, pronúnciela de inmediato para que no pierda el sentido de lo que lee. No obligue al estudiante a pronunciar la palabra en voz alta. Sin embargo, si él lo hace, si desea pronunciar la palabra en voz alta, no lo detenga. Si el estudiante cambia una palabra por otra mientras está leyendo, fíjese si la palabra tiene sentido en ese contexto, pues esto hace parte de las relaciones que hace con sus saberes previos para comprender lo que está leyendo. No detenga la lectura para corregirlo.

Existen muchas formas de enseñar a los niños a leer y a veces es necesario integrarlas, ya que no todos aprenden de la misma manera. Algunos requieren poner énfasis en el reconocimiento de las palabras y sus significados, otros en el aprendizaje de los sonidos que las letras representan (fonética). Otra técnica es poner énfasis en las conexiones entre la palabra oral y la palabra escrita, lo que implica tener claro que son dos cosas diferentes y que muchas veces no hay coincidencia; por ejemplo, la h inicial no tiene un sonido correspondiente, así como la escritura y la pronunciación de las palabras casa y caza no coinciden.

De 3.º a 5.º grado de primaria, la alfabetización en la lectura —aprender a leer— se asocia con actividades de lectura que tienen la finalidad de investigar y de producir sentidos que se sustentan a partir de lo leído. En estos grados, el uso de los elementos clave del contexto cotidiano persiste, porque es una condición que subyace al proceso de la interpretación, pero estos elementos ahora son más selectivos. Esto obedece a que el estudiante se enfrenta ahora a temas nuevos que le implican afrontar otras estructuras textuales y otras formas de relacionar gramaticalmente las palabras. Esto es lo que diferencia una lectura de grado 1.º y grado 2.º y la lectura que se realiza para dar cuenta de un trabajo o para responder, por ejemplo, una tarea de Ciencias sobre las propiedades de la célula.

En los grados 4.º y 5.º, en particular, es igualmente clave que tanto el docente como los estudiantes lean en voz alta textos de diversos tipos. Se debe apuntar a que en los textos seleccionados los estudiantes puedan distinguir nuevas formas de organización gramaticales, nuevas relaciones sintácticas, nuevo vocabulario y el uso de actos de habla más formales y académicos, ya no tan ligados a la exposición causal y narrativa, sino tendientes a la argumentación razonada.

El avance en el aprendizaje de la lectura y escritura, como herramienta para producir y conocer, depende mucho de qué tanto la escuela le brinde al estudiante oportunidades para leer diversidad de materiales, del mismo modo depende de qué tanto se propicien situaciones en las que el estudiante pueda hacer uso de la lectura de textos en voz alta para exponer sus ideas. Estas experiencias de leer para otros, comprendiendo lo que se lee, mejora la capacidad de expresión y la socialización de opiniones.

A manera de conclusión, el aprendizaje efectivo de la lectura en voz alta, en todos los grados, requiere de un conjunto de destrezas relacionadas con el reconocimiento de palabras y con la comprensión de lo leído. En un aprendizaje efectivo de esta actividad no se considera necesario ni posible separar el aprender a escribir y el aprender a leer. De ahí que sea necesario fomentar experiencias en el aula en las que el estudiante esté en la necesidad de enfrentar los siguientes elementos:

- El interés y la motivación hacia la lectura de textos completos con distintos propósitos.

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

- La comprensión y distinción del principio alfabético, es decir, de la forma como los sonidos del habla se representan a través de las múltiples combinaciones de signos gráficos. Respecto de este punto es útil aprovechar actividades de uso frecuente en el aula tales como la lectura e invención de poemas, retahílas o adivinanzas, procurando que los niños creen y disfruten la sonoridad y musicalidad, y que experimenten formas poco comunes de combinación de sonidos y letras que los lleven a reflexionar sobre la relación entre estos.
- El establecimiento de la correspondencia entre los fonemas (unidades sonoras de menor tamaño, como las vocales y consonantes), los grafemas (o letras) que los representan gráficamente y la consecutiva relación entre letras para formar palabras y oraciones, que en el texto constituyen unidades de sentido y sobre las cuales se basa la decodificación o desciframiento inicial del texto.
- El conocimiento de las relaciones entre las palabras y sus funciones que complementan el conocimiento de su significado. Por ejemplo, en la expresión “la gata dormilona” hay concordancia de género (que se evidencia en la terminación de estas palabras en a) y cada palabra tiene una función específica: dormilona designa una característica de la gata.
- El conocimiento y uso del significado de las palabras en contextos determinados.
- El conocimiento de lo impreso y conocimiento textual. Esto abarca los diferentes tipos de texto y las formas características de presentación de los textos escritos, según sus propósitos y finalidades. Por ejemplo, en una página hay espacios entre un párrafo y otro, títulos centrados y títulos al margen. En este caso, el niño debe aprender a reconocer estas marcas o características —sin que necesite saber que se trata de títulos “de primer orden” o “de segundo orden” en esos términos—.
- El relacionar los conocimientos del mundo y la vida con lo que se lee. Por ejemplo, se pueden generar espacios en la clase y fuera de ella para que los niños deduzcan significados del texto leído por contexto: deducir el significado de una palabra desconocida a partir de lo que se plantea en el párrafo que la contiene, ya sea estableciendo relaciones entre individuo y colectivo (oveja-rebaño), dando ejemplos, entre otros.
- El autocontrol y monitoreo de la comprensión y la revisión de los errores. Por ejemplo, pueden plantearse actividades de lectura en parejas.

Aquí es necesario recordar que la capacidad de manipulación del lenguaje, en todos sus niveles, requiere de un trabajo desde la lengua, desde el uso de sus reglas (por ejemplo, en el español el núcleo de una sílaba es una vocal) y convenciones (en el español se escribe de izquierda a derecha). Este trabajo se ha iniciado antes de ingresar a la escuela y tiene que ver con las habilidades lingüísticas básicas provenientes de la experiencia de producir y percibir el habla. La formalización del código escrito ocurre, como dice Halliday (1978), en el uso: “todo lenguaje es lenguaje en uso”; y solo teniendo conciencia del uso del lenguaje o lengua que se habla, se lee, se escribe y se escucha se llega a la comprensión de la norma, al conocimiento de las reglas del lenguaje. Por ello, en el espacio del aula no se puede privilegiar la ejercitación descontextualizada, ni obsesionarse exclusivamente por la “corrección” lingüística, pues esto solo acarrea temor y bloqueo comunicativo en los niños.

Mientras más entusiasmo demuestre el maestro en el momento de leer a sus alumnos un texto, mayor será el entusiasmo que tenga el niño por aprender.

Finalmente, se recomienda para todos los grados:

- Antes de la lectura es necesario presentar a los estudiantes una exploración de los saberes que se tratarán en el texto, pues contextualizarlo facilitará la anticipación y aportará al desarrollo de la habilidad de la lectura como comprensión.
- Antes de la lectura se debe hacer un reconocimiento de los códigos visibles (imágenes, títulos, situaciones contextuales) que ayudan a tener una idea del contenido del texto.
- Durante el proceso de lectura es necesario ir haciendo preguntas en torno a los contenidos en desarrollo (¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?). Al igual que se deben formular interrogantes sobre expresiones

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

del texto que permitan relacionar lo referido y el efecto que se busca generar con ellas en el lector. También se deben identificar intenciones, propósitos y perspectivas de los textos.

### Actividades:

Para terminar, vale la pena destacar una actividad de lectura en voz alta que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa: la escritura en carrusel. Esta actividad permitirá poner en juego los avances en el reconocimiento y el uso de las formas de organización de los elementos de un texto. La escritura en carrusel consiste en escribir, leer, y comprender lo escrito para poder proponer palabras o enunciados que permitan continuar un texto de manera colectiva. Se desarrolla de la siguiente manera.

La profesora escribe un enunciado sencillo e incompleto que marca, por ejemplo, el inicio de una situación o el final. Un estudiante pasa y escribe otro enunciado que completa el primero, pero que a la vez da la posibilidad de seguir ampliando la información. El nuevo enunciado puede ubicarse adelante o atrás del primero, desde que se respete la lógica y el sentido de lo dicho. Sucesivamente, los participantes irán aportando nuevos enunciados para complementar el texto.

Esta actividad ejercita el uso funcional de las unidades de la lengua para dar sentido (sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, acciones proceso, conectores, etc.). Se trata de una actividad de creación colectiva que exige la lectura consciente de las unidades de sentido para ir seleccionando y organizando unidades mayores que la oración, lo que a su vez implica la elección pertinente de palabras y marcadores textuales para crear el sentido y dar unidad temática a lo leído.

Por ejemplo, la profesora escribe la siguiente oración en el tablero:

...entonces Diana fue al parque...

Los niños leen en voz alta la oración. Sucesivamente, quienes estén listos irán pasando y completando la información con una nueva oración.

Un primer estudiante agrega una oración:

**...en la casa todo estaba cerrado**, entonces Diana fue al parque...

Todos leen en voz alta. Es el momento de preguntar qué tipo de información aporta la oración nueva y cómo se une con la anterior.

El siguiente estudiante añade su oración:

...en la casa todo estaba cerrado, entonces Diana fue al parque, **pero allí tampoco lo encontró...**

La lectura en carrusel obliga a pensar en las relaciones de sentido que se van creando entre las palabras y las funciones que ellas cumplen en el tejido de la información.

**ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje**

**Bibliografía**

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes: narration, argumentation, description, conversation, explication, dialogue*. París, Francia: Nathan.
- Anderson, S. R. (1985). *Phonology in the twentieth century*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Atorresi, A. et al. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Atorresi, A. et al. (2005). *Manual para la codificación de ítems de escritura*. Documentos LLECE.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación escritura y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D. R. (eds.). (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Desidano, F. y Avendaño, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Defior, S. (1994). *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-73.
- Defior, S. y Tudela P. (1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 5-14.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalingüistique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Grupo DIDACTEXT. (2003). *Modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica*, 15, 165-189.
- Grupo EVA. (1991). *Evaluer les écrits a l'écoleprimaire: fiches pour faire la classe*. París, Francia: Hachette.
- Halliday. Baltimore. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press.
- ICFES. (2011). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo: revisión y actualización del análisis curricular*. Bogotá, D. C.: ICFES.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y aprendizaje*,

## ANEXO 1 - Sugerencias pedagógicas en Lenguaje

89, 68-80.

Liberman, A. M. (1988). Reading is hard just because listening is easy. Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR-95/96, 145-150.

Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. Remedial and Special Education, 6, 8-17.

Olson, D. (1995). El mundo sobre el papel. Barcelona, España: Gedisa.

Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. L. Reibeny y C. A. Perfetti (eds.), Learning to Read: Basic Research and Its Implications.

Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Erlbaum.

Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1984). Texto y contexto. Madrid, España: Cátedra.