



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA LECTURA EN VOZ ALTA PARA FORTALECER
LA COMPENSIÓN LECTORA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

P R E S E N T A

MARÍA DE JESÚS GÓMEZ LAZOS

TUTORA PRINCIPAL

**DRA. BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ
IIFL UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la memoria de mi abuelita, María Hercilia Isabel Lazos
por heredarme su pasión por la lectura en voz alta y la declamación.*

*Y a la Sra. doña Mechis Tesoro, mi mamá,
quien siempre ha creído en mí y me anima día con día.*

Agradecimientos

Durante la elaboración de esta tesis conté con el apoyo constante de mi asesora, la doctora Beatriz Arias Álvarez, le agradezco el tiempo y esfuerzo que dedicó a mi trabajo. También fueron enriquecedores los comentarios puntuales de las integrantes de mi sínodo, las doctoras María Leonor Orozco Vaca, María Guadalupe García Casanova, Luisa Angélica Puig Llano, y Luz América Viveros Anaya; quienes dedicaron su valioso tiempo para señalarme errores y aciertos.

Doy gracias a los maestros de MADEMS, quienes generosamente aportaron sus conocimientos y experiencia en cada una de las clases de la maestría. Especialmente, a la Dra. Alejandra Viguera Ávila, quien supervisó mi práctica docente y me proporcionó sabios consejos para el trabajo profesional.

Finalmente, mi profundo reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México como fuente inagotable de enseñanza, y en especial a la Coordinación de Estudios de Posgrado, cuyo programa de becas hizo posible la realización de esta tesis.

Índice general

Introducción	11
I. Los lectores y su comprensión lectora en el bachillerato	14
1.1 Lectura y comprensión lectora en México	15
1.2 Lectura en la UNAM	31
1.3 Factores que pueden alejar a los jóvenes de la lectura	45
II. La lectura en voz alta en el aula	52
2.1 La lectura en voz alta y la comprensión lectora	53
2.2 Didáctica de la lectura en voz alta desde el constructivismo	66
2.2.1 Hacia el diseño de una propuesta didáctica	70
2.2.2 Lectura en voz alta en el aula desde el constructivismo	73
III. Propuesta y aplicación de estrategia didáctica	92
3.1 Estrategia didáctica para la lectura en voz alta en el aula	93
3.2 Aplicación de estrategia didáctica en la ENP	109
3.3 Resultados	112
Conclusiones	134
Anexos	138
Referencias	156

Índice de tablas

Tabla 1.1 Niveles de desempeño en lectura en PISA 2018	24
Tabla 2.1 Ejemplo de lista de cotejo	90
Tabla 3.1 Estrategia didáctica	93
Tabla 3.2 Secuencia didáctica de la primera sesión	95
Tabla 3.3 Evaluación de lectura silenciosa	96
Tabla 3.4 Cuadro de análisis para lectura en voz alta	97
Tabla 3.5 Actividad extraclase	105
Tabla 3.6 Secuencia didáctica de la segunda sesión	107
Tabla 3.7 Evaluación de lectura en voz alta	108

Índice de figuras

Figura 1.1 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura, PISA 2018	27
Figura 1.2 Niveles de desempeño por subescalas, México PISA 2018	29
Figura 1.3 Puntaje promedio en lectura en México, PISA 2000 a 2018	30
Figura 1.4 Dificultad de leer según el criterio de los alumnos de la ENP	40
Figura 1.5 Comprensión de lectura según el criterio de los alumnos de la ENP	41
Figura 1.6 Concentración al leer según el criterio de los alumnos de la ENP	41
Figura 1.7 Lugares en los que leen los alumnos de la ENP	42
Figura 1.8 Soportes de lectura de los alumnos de la ENP	43
Figura 1.9 Motivos por los que leen los alumnos de la ENP	43
Figura 3.1 Aparato fonador	98
Figura 3.2 Emociones y tonos	102
Figura 3.3 El corazón perdido	104
Figura 3.4 Resultados de preguntas literales	118
Figura 3.5 Resultados de preguntas inferenciales	119
Figura 3.6 Resultados de preguntas críticas	120
Figura 3.7 Primera pregunta literal del formulario de lectura silenciosa	121
Figura 3.8 Segunda pregunta literal del formulario de lectura silenciosa	122
Figura 3.9 Primera pregunta inferencial del formulario de lectura silenciosa	123
Figura 3.10 Segunda pregunta inferencial del formulario de lectura silenciosa	124
Figura 3.11 Primera pregunta crítica del formulario de lectura silenciosa	125
Figura 3.12 Segunda pregunta crítica del formulario de lectura silenciosa	126

Figura 3.13 Primera pregunta literal del formulario de lectura en voz alta	127
Figura 3.14 Segunda pregunta literal del formulario de lectura en voz alta	128
Figura 3.15 Primera pregunta inferencial del formulario de lectura en voz alta	129
Figura 3.16 Segunda pregunta inferencial del formulario de lectura en voz alta	130
Figura 3.17 Primera pregunta crítica del formulario de lectura en voz alta	131
Figura 3.18 Segunda pregunta crítica del formulario de lectura en voz alta	132

Introducción

*“El que lee mucho y anda mucho,
ve mucho y sabe mucho”
Don Quijote (II, 25)*

La lectura es necesaria para adquirir nuevos conocimientos, descubrirse a uno mismo, introducirse al campo laboral y moverse en el mundo actual. Se requiere en situaciones simples como para abordar un transporte público, hasta en ocasiones complejas como en la toma de decisiones de negocios. A pesar de lo importante que es saber leer, en México se lee poco y con un deficiente nivel de comprensión, así lo muestran las pruebas PISA desde el año 2000. Por otra parte, el bachillerato es una etapa crucial en la formación de los jóvenes, en él se preparan para su elección de carrera, lo que impactará toda su vida. Es indispensable que desde la educación media, los estudiantes accedan a los textos de manera eficiente y crítica, y de ser posible disfrutándolo.

Ante este problema, es indispensable buscar una manera agradable, humana y eficaz de acercar a los jóvenes a la literatura y a su comprensión. En este trabajo se recurrió a la lectura en voz alta (LVA) para contribuir a este fin. Se eligió este método porque la voz atrae la atención, llena de vida a los textos, los hace más expresivos, más emocionantes. La voz, cuando se usa adecuadamente, encanta y enamora. A lo largo de la historia muchos fueron seducidos por el atractivo de la palabra sonora, Juan José Arreola entre ellos:

La literatura, como las primeras letras, me entró por los oídos. Si alguna virtud literaria poseo, es la de ver en el idioma una materia, una materia plástica ante todo. Esa virtud viene

de mi amor infantil por las sonoridades [...] Las palabras son inertes de por sí, y de pronto una pasión las anima, las levanta: es decir las incluye en el arrebató del espíritu.¹

El atractivo de la voz no se ha perdido con el tiempo. Aún hoy, en la era del internet y las redes sociales, la voz continúa siendo un elemento fundamental en la comunicación humana; los servicios de mensajería como WhatsApp, Messenger y Telegram incluyen la opción de enviar audios; Spotify, iVoox, SoundCloud, entre otras aplicaciones distribuyen podcasts donde la protagonista del mensaje es la voz humana. Los jóvenes de bachillerato, por lo tanto, están familiarizados con la escucha de diversos mensajes de voz, y esto puede facilitar su acercamiento a la literatura.

Comprendido lo anterior se procedió a observar cómo ha sido estudiada la LVA desde la academia. El tema de la LVA ha sido abordado desde diversos ángulos, desde el teatro, la bibliotecología, la pedagogía y la psicología; y generalmente considerando grupos de edad de entre seis y diez años, o a mayores de sesenta; sin estudiar la etapa del bachillerato, en la que se da por hecho que los alumnos saben leer en voz alta y sólo necesitan hacerlo de manera silenciosa.

En este trabajo se pretende mostrar cómo la LVA contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora, desde una postura constructivista entre los jóvenes de bachillerato. Para ello se elaboró una estrategia docente que fue aplicada en el cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5 José Vasconcelos.

El primer capítulo “Los lectores y su comprensión lectora en el bachillerato” comprende un análisis contextual de la lectura en México a partir de la Encuesta Nacional de Lectura 2015, la encuesta de Módulo de Lectura del INEGI (MOLEC) 2021 y los resultados de la prueba PISA 2018. En este capítulo también se observan lo que los planes

¹ Juan José Arreola, *apud* Mónica Lavín, “La herencia de Arreola”, *Cuento sobre cuento*, p. 116.

de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria pretenden lograr respecto al lector, cómo son los hábitos lectores de los alumnos de la ENP y qué iniciativas de fomento a la lectura ofrece la UNAM fuera de las aulas. Finalmente, se analizan con detalle las razones por las que los jóvenes se alejan de la lectura, y cómo evitarlo.

El segundo capítulo, “La LVA y la comprensión lectora”; comprende la definición conceptual de lo que es saber leer, y qué es comprensión lectora, así como lo que implica la LVA, los elementos que se deben cuidar en ella y sus beneficios. También se abordará la didáctica de la lectura en el aula, partiendo de un marco constructivista; se definirá el papel del maestro y el alumno, así como las características del contenido para que lleve a cabo una lectura conjunta en el aula.

Finalmente, en el capítulo tercero “Propuesta y aplicación de estrategia didáctica”, se expondrá la estrategia didáctica para la LVA en el aula, detallando todos los ejercicios pertinentes para mejorar el desempeño lector de los alumnos. Se describirá cómo se llevó a cabo la intervención en un grupo de cuarto año de la ENP y se presentarán los resultados obtenidos.

I. Los lectores y su comprensión lectora en La Escuela Nacional Preparatoria

Conocer el comportamiento lector de los mexicanos es indispensable para plantear cualquier estrategia en torno a la lectura. Es necesario conocer cuánto leen, por qué lo hacen y por qué no, cómo se comportan las familias en torno a la lectura, y la influencia de los años de escuela en el hábito lector. En este capítulo se observará el panorama general de lectura que existe en nuestro país, se considerarán datos que corresponden a toda la población y se prestará especial atención al grupo de edad objeto de este estudio, que son los jóvenes que cursan el bachillerato.

Por lo tanto, se analizarán tres fuentes de información institucionales: la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, la encuesta del MOLEC 2021 y la prueba PISA 2018. Mediante este análisis se pretende mostrar un mosaico de datos que permita conocer al lector mexicano, sus hábitos lectores y sus motivos para no leer.

Después se observará la propuesta que plantea la ENP en torno a la lectura. Primero se analizarán los planes de estudio del ciclo de Iniciación Universitaria, porque los planes de estudio de la ENP suponen que los alumnos de primer ingreso fueron formados de acuerdo con este ciclo de Iniciación o en un sistema equivalente. Después se examinarán los planes de estudio de los tres años de ENP correspondientes al área de Español. Y finalmente, se observarán los resultados de una encuesta configurada por en esta investigación y aplicada a estudiantes del cuarto año de la ENP.

Finalmente, se profundizará en los factores que alejan a los jóvenes de la lectura, las maneras de reconciliarlos con ella y se esbozará la importancia que tiene la LVA para conseguir este fin.

1.1 Lectura y comprensión lectora en México

La relación de los jóvenes mexicanos con la lectura ha sido complicada desde tiempo atrás, primero por los bajos índices de alfabetización, en la actualidad por múltiples factores que van desde problemas económicos hasta la diversidad de entretenimientos que brinda la vida moderna. En este apartado se hará un análisis del comportamiento lector de los mexicanos y su entorno, para esto se consideraron tres fuentes de información a saber: la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, que proporciona datos sobre las prácticas culturales de los mexicanos y permite hacer observaciones por múltiples rangos de edad, lo que nos da lugar a observar al grupo de edad que interesa en esta investigación. Después se consideró la encuesta anual del Módulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) correspondiente al año 2021, pues es la información más reciente y oficial que se tiene sobre el tema. Y finalmente se tomaron los resultados de la prueba PISA 2018, pues dicha prueba da cuenta de la comprensión lectora de los jóvenes de manera más objetiva que en las encuestas.

La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015,² organizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), comprende las prácticas culturales de los mexicanos, las diferentes maneras de leer y la variedad de lectores, el análisis del comportamiento lector, los materiales y soportes de lectura y las prácticas de escritura. La encuesta fue levantada en campo por el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (Ciecas) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), a partir de febrero y hasta abril de 2015. La muestra se conformó con un total de 5, 839 informantes,

² CONACULTA, *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Disponible en: [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf], 2018.

de los cuales 3,734 fueron mujeres y 2, 105 fueron hombres; 831 de 12 a 17 años, 603 de 18 a 22 años, 917 de 23 a 30 años, 1546 de 31 a 45 años, 821 de 46 a 55 años y 1121 de 56 años o más; 856 de la región Sur, 812 del Noroeste, 1,056 del Centro, 1,320 del Centro Occidente, 1,306 del Noroeste y 489 del Distrito Federal.

Aunque la Encuesta Nacional de Lectura 2015 data de hace seis años, no existe un instrumento más reciente y de la misma envergadura que cubra todos los datos obtenidos en ella, principalmente en materia de las prácticas culturales y su relación con la lectura.

Lo primero que revela la encuesta son las actividades que se acostumbra en el tiempo libre. El principal entretenimiento de los mexicanos, con un 52.9% del total, consiste en ver televisión, seguido por la práctica de algún deporte con un 26.7%, luego las reuniones con amigos y familiares con 25.4%, oír la radio o escuchar música con 22.6%, hasta que en quinto lugar se encuentra la lectura de libros con 21.1%, mientras que la lectura de revistas y otros materiales de lectura ocupa un décimo lugar con 5.9%, después de la navegación por internet, el cine, los paseos al campo y las fiestas. No es una sorpresa que ver televisión sea la actividad más común realizada por los mexicanos en su tiempo libre, superando a la lectura. Sin embargo, es importante observar que la tercera actividad más frecuente consiste en reuniones familiares y de amigos, lo que lleva a pensar que reincorporar la lectura en esos entornos, como en otros tiempos en las “tertulias literarias” o las “horas sociales”, contribuiría a que más personas se acerquen a lectura, les sea más cercana, más natural; para esto es necesario fortalecer la habilidad de la LVA, que es uno de los medios más factibles para introducir el hábito lector en las reuniones. Respecto a las conversaciones en familia, la encuesta indica que más del 80% abordan anécdotas familiares o historias sobre el lugar donde se vive; el tópico menos mencionado fue la lectura de libros, periódicos y revistas, que alcanzó un 44.2%; sin embargo, este porcentaje

indica que hablar sobre libros ya es recurrente, falta introducir la actividad misma, la lectura compartida en la dinámica familiar.

La lectura en tanto actividad recreativa, tiene una distribución distinta entre los mexicanos dependiendo de su edad, nivel de escolaridad, ocupación e ingresos. Entre los jóvenes de 12 a 17 años, población que interesa en este trabajo, un 21.9% de ellos leen libros por entretenimiento, y un 4.2% lee revistas u otros materiales de lectura; esto evidencia que más de un 70% de los jóvenes de entre 12 y 17 años no lee por voluntad y gusto propio. En cuanto al nivel de escolaridad puede observarse que de los que cuentan con secundaria, un 19.3% lee libros por gusto; lo que se incrementa en los niveles superiores, un 22.6% de los que cuentan con bachillerato y un 40% de los que tienen nivel universitario o superior. Estos datos indican que la escuela es un factor fundamental para la adquisición del gusto por la lectura. Por otra parte, el nivel de ingresos familiar también afecta la lectura, de manera que el 40.6% de personas que ganan a partir de \$11,600 al mes leen por gusto, porcentaje que disminuye entre aquellos que ganan menos.

El 79.2 % de los encuestados afirmó tener libros en casa. En cuanto al tipo de libros se encontró que el más común es el libro de texto, presente en el 45% de los hogares, seguido por el libro religioso en 40% de las casas, después los cuentos, las enciclopedias y los libros de historia. La novela ocupó el sexto lugar con 29.2% de los hogares, los libros de poesía estuvieron en el 18.8%, la literatura infantil en 18.1%, los libros científicos en 15.5 %, y la literatura juvenil en el 16%. Estos resultados son congruentes con el nivel de lectura por entretenimiento, los libros que se tienen en casa reflejan que la lectura se circunscribe en gran medida a la obligación escolar.

El 73% de los encuestados manifestaron que para ellos es fácil leer, un 14% dijo que no era ni fácil ni difícil y sólo un 12.9% declaró que se le dificultaba. El 82.2% de los

jóvenes de entre 12 a 17 años dijeron que para ellos leer es fácil. Entre las limitaciones mencionadas por los encuestados estuvieron la falta de bibliotecas y la falta de tiempo para leer; sin embargo, es muy relevante que el 45.2% de ellos mencionaron que a veces no comprenden lo que leen, el 39.6% dijo que les falta concentración, el 34% lee muy despacio y el 30.7% se muestra impaciente en esta actividad. Estos últimos datos contrastan con el 12.9% que declaró que se le dificultaba la lectura; pues, aunque de manera general se considere una actividad sencilla de realizar, cuando se precisan los detalles que la implican muchos señalaron tener limitaciones para llevarla a cabo de manera eficaz. A lo anterior hay que observar los resultados por grupos de edad: el 45.8% de los jóvenes entre 12 y 17 años indicó que se les dificulta comprender lo que leen. Esto se confirma a través de la prueba PISA, como se verá más adelante.

Recapitulando, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 mostró que en México se prefiere ver televisión que leer, que en las casas hay más libros de texto que de otro tipo, porque de hecho menos de la mitad de la población lee por gusto. La escasa práctica lectora repercute en la poca comprensión. Sin embargo, la encuesta también destaca que un 40% de las familias suele hablar de libros, que las reuniones familiares y de amigos ocupan el tercer lugar entre las actividades más comunes en el tiempo libre; de lo que deducimos que introducir la LVA en este ámbito contribuiría a incrementar el acercamiento al libro.

A partir del 2015 el Modulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) comenzó a levantar información sobre el comportamiento lector entre la población de 18 años y más; si bien, la población que nos ocupa en este trabajo no es considerada por MOLEC, sus resultados sí permiten observar el entorno lector en el que se desenvuelven los jóvenes de bachillerato en la actualidad. La información se

levantó en febrero, mayo y agosto de 2015 y 2016, pero a partir de 2017 se comenzó a recabar una vez al año en el mes de febrero. En 2021 el tamaño de la muestra fue de 2, 336 viviendas cubriendo un agregado urbano de 32 áreas de 100 mil y más habitantes.

En 2021 el 71.6% de la población mayor de 18 años que sabe leer y escribir declaró leer algún material de lectura como libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de internet, como foros y blogs; pero este porcentaje se ha visto disminuido desde 2016 cuando se trataba de un 80.8%.³ Esta tendencia no es general, el porcentaje global se ve afectado por la disminución en la lectura de revistas y periódicos; sin embargo, la lectura de libros ha oscilado desde 2016, pero se incrementó en 2021 a raíz de la pandemia siendo que en 2020 el porcentaje era de un 56.7% de población lectora de libros y para 2021 es de 60%. Lo mismo ocurrió con la lectura de las páginas de internet, en 2016 el porcentaje de población que las leía era del 45.2%, mientras que en 2021 es de 57.6%, los lectores de historietas también aumentaron del 7% al 9.9% de la población. De acuerdo con estos datos, en México se lee más en libros impresos que en medios digitales; sin embargo, la población que lee aún es limitada, pero el incremento de lectura de páginas de internet se incrementa con mayor velocidad. Por otra parte, cabe enfatizar que estos porcentajes no se refieren a la lectura por entretenimiento, sino al total de la lectura, por escuela, trabajo y otras motivaciones que pueden ser generadas por necesidades u obligaciones.

De acuerdo con MOLEC, el 24.6% de las personas encuestadas declararon comprender la totalidad de lo que leen, un 53.7% comprenden la mayor parte y sólo el 21.7% dijo comprender la mitad o menos. Esto difiere con lo recabado en la Encuesta Nacional de Lectura 2015, donde el 45.2% de los encuestados declaró que a veces no

³ MOLEC, *Principales resultados febrero 2021*, disponible en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf], 2021.

comprende lo que lee. En ambos casos, los datos se obtuvieron mediante encuestas, intervino la percepción personal y subjetiva del lector que respondió, lo que propicia una amplia variación en los resultados, misma que no corresponde necesariamente al paso del tiempo entre ambas encuestas. Más que una mejoría en el nivel de comprensión lectora de los mexicanos, se puede suponer que existe una visión más optimista por parte de los lectores sobre su propia comprensión de lo que leen.

Los resultados de MOLEC 2021 confirman que a mayor nivel de escolaridad se lee más y en mayor diversidad de soportes de lectura. De manera que un 75.7% de quienes llegaron a un grado de educación superior leen libros y otros materiales de lectura, en comparación con el 51% de quienes llegaron solo a la educación media.

En lo que respecta a los libros que lee la población de 18 años y más, MOLEC reporta que 36.1% de los encuestados aseguraron leer literatura, esta cifra coincide con el 36.1% que mencionó que la novela es el libro que más les gusta leer. 30.8% dijo leer libros de alguna materia, profesión, libros de texto o uso universitario; y 29%, libros de autoayuda, superación personal o religiosos; sin embargo, en el tipo de libros que se leen por gusto, después de la novela se encuentra el de religión con un 34.6%, mientras que los libros de texto contó con un 15.7%; estas diferencias indican que aunque estos últimos libros son el segundo tipo de libro que más se lee no se hace con gusto, no como la novela, el libro religioso, de cuentos o de historia. Aunque el MOLEC 2021 no muestre las actividades que se realizan en el tiempo libre, se puede deducir que la lectura no es un entretenimiento preferido por la población mexicana, los porcentajes de lectores por gusto siguen siendo menos de la mitad. El primer motivo para no leer señalado por los encuestados fue la falta de tiempo, seguida por la falta de interés, motivación o gusto por la lectura y por preferir realizar otras actividades.

Recapitulando, de acuerdo con el MOLEC, en 2021 la población mexicana mayor de 18 años leyó menos periódicos y revistas, pero incrementaron su lectura de libros y páginas de internet, así como formatos digitales de lectura. Más de la mitad de los lectores dijo comprender todo lo que lee. Además, se encontró que lo que más se lee es literatura y que el tipo de libro más gustado es la novela. El libro de texto sigue siendo uno de los más leídos, pero no por gusto. La principal razón mencionada por los encuestados para no leer fue la falta de tiempo, seguida por la falta de interés y la realización de otras actividades; porque la lectura no es de las actividades preferidas en el tiempo libre.

De la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 y de la encuesta del MOLEC 2021 se observa que hay consistencia en que la mayor parte de los mexicanos no lee por gusto y prefiere otros entretenimientos. Además, se percibe una tendencia a que aumente la lectura por medios digitales, sin que llegue a ser la preferida aún. El libro es el soporte de lectura más leído y, entre los libros la novela ocupó el primer puesto en 2021, pero los libros de texto siguen siendo un recurso muy importante para los mexicanos, al grado que en muchas casas mexicanas son los únicos libros con los que cuentan. Para los encuestados leer es considerada una actividad fácil, pero casi la mitad declaró tener dificultades de comprensión lectora; de manera que para muchos mexicanos, leer no implica comprender lo que se lee. Con la finalidad de tener una visión más objetiva de este aspecto, y sobre todo enfocada en la población objeto de este estudio a continuación se verán los resultados de la evaluación de PISA 2018.

En la década de 1990, los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se reunieron para desarrollar una evaluación estandarizada que les permitiera identificar el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes de 15 años centrándose en tres dominios claves: lectura, ciencias y matemáticas.

La evaluación se realiza cada tres años desde el año 2000, su última aplicación correspondía al 2021, pero se aplazó para 2022 por la pandemia de COVID-19; de manera que este trabajo considera los resultados de 2018.

En México se evaluó una muestra de 7,299 estudiantes en 2018.⁴ Los jóvenes evaluados estaban al menos en primero de secundaria y tenían entre 15 años 3 meses y 16 años 2 meses, sin discapacidad intelectual ni funcional. Del total de escuelas con estudiantes que cubrieran las características mencionadas, se hizo una selección aleatoria de ciento cincuenta escuelas y sus remplazos; 88% de las escuelas evaluadas pertenecen al sector público y 12%, al privado. De los jóvenes evaluados 52% representaba a mujeres y 48% a hombres; 21% estudiaba en secundaria y 79% en educación media superior.

En 2018 se utilizaron dos tipos de instrumentos: la evaluación de competencias y los cuestionarios de contexto. La prueba de competencias fue diseñada en formato digital y en papel, incluía preguntas abiertas y de opción múltiple, y su aplicación tuvo la duración estimada de dos horas. La prueba de competencia lectora de ese año permitió que el estudiante pudiera responder ítems conforme a sus respuestas a preguntas anteriores, de manera que grupos de preguntas pueden depender de una respuesta. Esto, de acuerdo con PISA, permitió diferenciar con más precisión a los estudiantes con puntajes altos de los que obtuvieron puntajes bajos en la escala de competencia lectora. Los cuestionarios de contexto comprendieron dos tipos, obligatorios y opcionales. Los obligatorios fueron para los estudiantes evaluados y para directores de las escuelas. Los cuestionarios opcionales fueron para estudiantes y comprendieron el de carrera educativa, el de familiaridad con las

⁴ INEE, *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012* en [<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/desempeno-de-los-estudiantes-al-final-de-la-educacion-media-superior-en-pisa-2012/>], 2012.

TIC, el de bienestar y el de educación financiera; también hubo cuestionarios para padres y para docentes.

PISA considera tres factores que influyen en la comprensión lectora; los del lector, los de la tarea y los del texto. Los factores del lector son los que lo implican directamente, como la motivación, sus conocimientos previos y otras habilidades. Los factores de la tarea se refieren al propósito de la lectura, su objetivo, por ejemplo, por placer o para aprender un tema específico; también puede implicar el tiempo destinado, la complejidad o el número de tareas a realizar. Los factores del texto son los formatos, la complejidad del lenguaje y la longitud del texto.

Los factores del lector se averiguaron mediante cuestionarios de contexto. La prueba de evaluación consideró tres componentes principales que conforman la competencia lectora: los procedimientos cognitivos del estudiante al leer, los escenarios o contextos que se presentan e incluyen una tarea a realizar.

Los procesos cognitivos del lector, para efectos de la evaluación de PISA, se clasifican en tres subescalas: localizar la información, comprender y, evaluar y reflexionar. Localizar la información comprende la ubicación de datos puntuales en un texto y la selección de información en diversos textos. Comprensión incluye la representación del significado literal de un texto y la generación e integración de inferencias y referencias diversas para establecer un significado general. Evaluar y reflexionar se refiere a la valoración del texto, plantear su validez e imparcialidad, las intenciones del autor, su competencia con respecto a la información que expone, detectar y manejar conflictos. Finalmente, en 2018 se incorporó el concepto “leer con fluidez”, que se sostiene en las tres subescalas anteriores. Implica leer con precisión y de forma automática, analizar y procesar información para comprender el significado general del texto.

Los resultados de la prueba PISA se presentan mediante un puntaje promedio – media aritmética de acuerdo con cada país en las escalas de lectura–, y mediante niveles de desempeño, que muestran los grados de dominio de la competencia de los estudiantes. En la tabla 1.1 se muestra el puntaje correspondiente a cada nivel.

Tabla 1.1 Niveles de desempeño en lectura en PISA 2018

Rango		Nivel
Desde	Hasta	
698	-	6
626	698	5
553	626	4
480	553	3
407	480	2 Nivel mínimo esperado
335	407	1a
262	335	1b
189	262	1c

Fuente: *Repensar la evaluación para la mejora educativa, Resultados de México en PISA 2018*

Como se ve en la tabla 1.1, el nivel mínimo esperado es el número 2, en el nivel 6 se encuentran los resultados de los estudiantes con mejor comprensión lectora, los puntos van de 698 en adelante y, el nivel más limitado es el 1c pero debajo pueden estar también estudiantes con menor puntuación. Pero más allá del rango de puntos, PISA reconoce características en cada uno de los niveles de desempeño lector, a continuación se describe cada uno.

En el nivel de desempeño 1c los lectores comprenden el sentido literal de oraciones cortas, leen con un propósito claro y en tiempo limitado. Las tareas que resuelven implican vocabulario y estructuras sintácticas simples.

En el nivel 1b, además de lo que se logra en el nivel anterior, los lectores hacen conexiones simples entre la información del texto o de las preguntas, ubican información

destacada y explícitamente colocada en un texto breve o en una lista de oraciones, acceden a una página relevante siguiendo señales explícitas. En este nivel se manejan textos breves con apoyos para los lectores como repetición de información, imágenes o símbolos familiares para los lectores.

En el nivel 1a, los lectores entienden significado literal de oraciones o pasajes cortos, reconocen el tema principal del texto sobre temas familiares para los lectores, pueden hacer conexiones simples entre piezas adyacentes de información o conocimientos previos, ubican información en textos cortos y reflexionan sobre el propósito general de textos simples que contienen pistas explícitas.

Como puede verse, en estos primeros niveles el desempeño lector se queda en la interpretación literal de textos breves, la localización de información precisa con pistas explícitas e, incluso reflexionan sobre el propósito general de textos simples. Lo que de acuerdo con PISA es insuficiente.

El nivel 2, el mínimo esperado, implica que los lectores identifican la idea principal de textos de longitud moderada. Entienden relaciones en partes limitadas del texto cuando tienen que hacer inferencias básicas o cuando lo buscado está cerca de información que distrae. Seleccionan una página mediante indicaciones complejas y localizan información en textos parcialmente implícitos. Reflexionan sobre el propósito general y propósitos de detalles específicos en textos de longitud moderada, cuando se les solicita explícitamente. Meditan sobre características visuales o tipográficas simples. Comparan o contrastan textos cortos y explícitos. A diferencia de los niveles inferiores, donde había una comprensión literal de textos breves, en este nivel se emplean textos más extensos sin llegar a ser largos y se hacen inferencias en medio de información distractora.

A partir del nivel de desempeño lector 3 los lectores ya identifican el significado literal de textos sin pistas explícitas, generan inferencias avanzadas, identifican la idea principal de un texto a partir de varias partes del mismo, localizan información mediante indicaciones indirectas y que se acompañan por distractores, contrastan textos con puntos de vista de varios autores basándose en información explícita. Los textos de este nivel incluyen ideas contrarias a las expectativas o redactadas negativamente.

Desde el nivel 4 de aprovechamiento los lectores comprenden pasajes extendidos, interpretan el significado de términos específicos considerando el resto del escrito, aplican categorías *ad hoc*, generan inferencias a partir de comparación de fuentes con distintas perspectivas, memorizan el contexto, evalúan la relación entre partes del discurso y la postura de una persona sobre el tema, reflexionan sobre cómo los autores transmiten sus puntos de vista mediante el título y las ilustraciones, contrastan múltiples textos y evalúan la confiabilidad de una fuente basándose en criterios destacados. Los textos son largos o complejos con contenidos atípicos.

En el nivel 5, los lectores manejan varios textos largos, con conceptos abstractos para comparar información, pueden identificar la información relevante aunque ésta pueda estar oculta, realizan razonamientos causales, responden a preguntas indirectas, distinguen entre contenido y propósito, entre hechos y opiniones, evalúan la neutralidad, el sesgo de los textos y su fiabilidad.

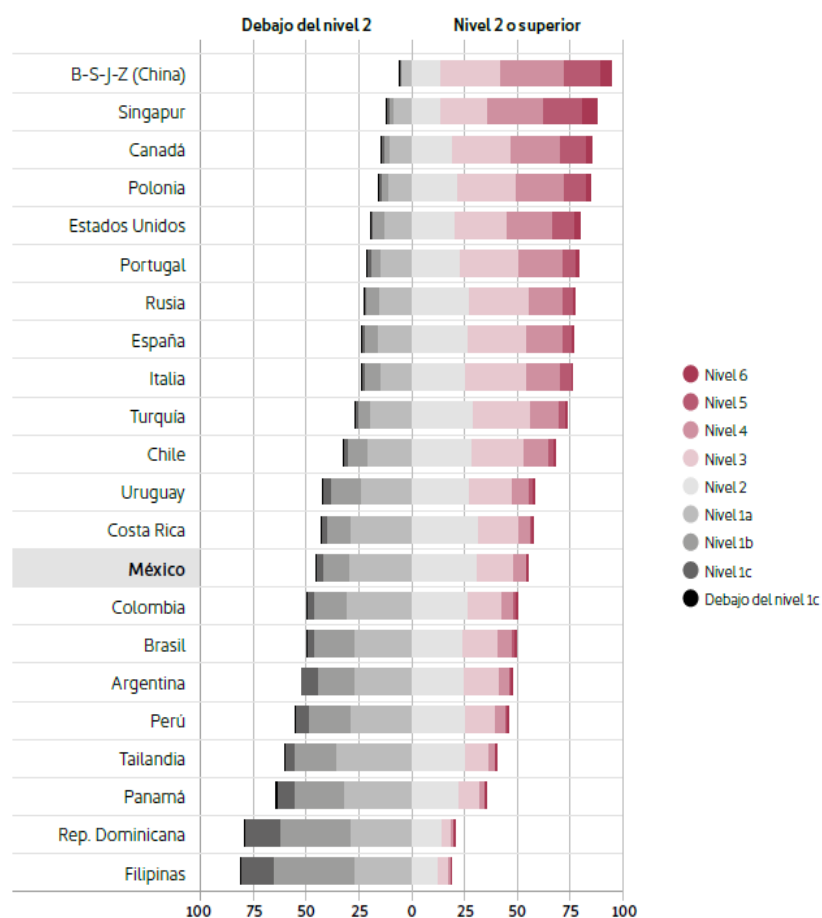
Finalmente, el nivel 6 de desempeño implica que los estudiantes comprenden textos largos y abstractos, contrastan información de perspectivas conflictivas y generan inferencias entre piezas distantes de información para determinar cómo puede usarse, reflexionan profundamente sobre la fuente del texto y su relación con el contenido usando

critérios externos, geram inferências sobre as fontes, seus interesses e outras sinais de informação.

Conforme aumenta el nivel de dificultad la tendencia se dirige a que los lectores comprendan textos de mayor longitud, con conceptos abstractos y que puedan contrastarlos para evaluar posturas; hasta que en el último nivel, los lectores pueden emitir juicios sobre la relación entre la fuente y el contenido del texto.

En 2018, la distribución de los porcentajes en cada nivel de desempeño para los países de interés se presentó como se muestra en la figura 1.1

Figura 1.1 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura, PISA 2018



Fuente: *Repensar la evaluación para la mejora educativa, Resultados de México en PISA 2018*

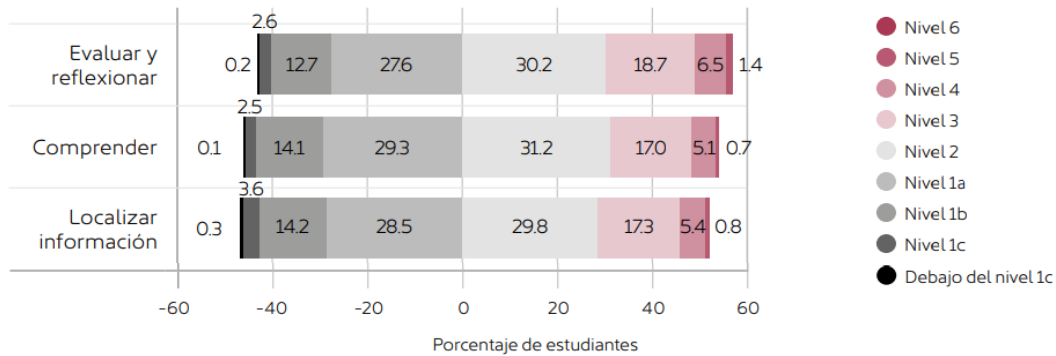
En México sólo el 0.3% de los jóvenes se ubican en el nivel 6; el 0.75%, en el 5; el 5.34%, en el 4 y; el 17.5%, en el 3; el 31.74%, en el 2; el 29.05%, en el 1a; el 13.1%, en el 1b; y el 2.49%, en el 1c. Es decir, el 23.89% de los jóvenes mexicanos en la prueba PISA 2018 superaron el nivel mínimo suficiente, pero sólo el 1.05% comprende textos largos, complejos y abstractos, contrastarlos y evaluar su fiabilidad. El mayor porcentaje de jóvenes, por nivel, se ubicó en el mínimo suficiente, donde los lectores identifican la idea principal e incluso llegan a hacer inferencias en medio de distractores, pero sólo cuando leen textos breves y de temática familiar. Finalmente, los porcentajes de jóvenes que no superaron la prueba representan el 44.7%, casi la mitad de los evaluados mexicanos. Estos resultados son preocupantes porque la competencia lectora es necesaria para avanzar en el aprendizaje y desenvolverse en el mundo. Cursar el bachillerato sin un buen nivel de lectura es una desventaja, un impedimento para los jóvenes, pues se les dificultarán todas las materias.

¿Por qué no superan los niveles aceptables de comprensión lectora los jóvenes mexicanos? Siguiendo la lógica de Comenio en aprendizaje de las virtudes en su *Didáctica Magna* “se aprende a andar, andando; a hablar, hablando; a escribir, escribiendo, etcétera”⁵; así, se aprende a leer, leyendo. Y dados los resultados que presentaron los estudiantes mexicanos de educación media en la prueba PISA 2018, puede intuirse que la razón radica en que no leen o leen lo menos posible.

Los resultados por subescala para México fueron como se ve en la figura 1.2 que se presenta a continuación.

⁵ Juan Amos Comenio, *Didáctica magna*, p. 81.

Figura 1.2 Niveles de desempeño por subescalas, México PISA 2018

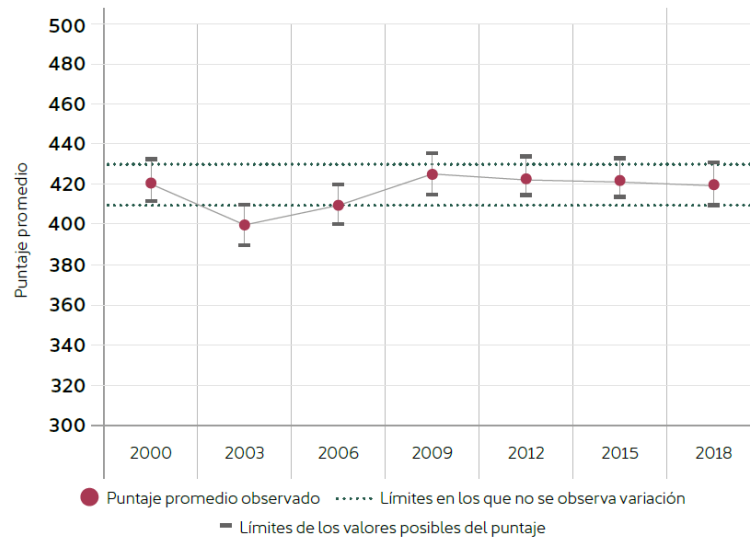


Fuente: *Repensar la evaluación para la mejora educativa, Resultados de México en PISA 2018*

En el desempeño por subescalas, más del 50% de los evaluados en México logró el mínimo indispensable para cada una de ellas. En *Localización de información*, el 53%; en *Comprensión lectora*, el 54% y; en *Evaluación y reflexión de la información*, el 57%. Estos datos implican que casi la mitad de los evaluados no logró suficiencia en las subescalas. Estos datos contrastan con la autopercepción de los lectores ante la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura y ante el MOLEC, donde los lectores declararon que la actividad de lectura les parece fácil.

Finalmente, México obtuvo en promedio un desempeño de 420 puntos en lectura. Es decir, no existen variaciones significativas en el desempeño de lectura a través del tiempo, ya que el promedio se ha mantenido estable desde que comenzó a realizarse la evaluación, con excepción de la prueba PISA 2003, que fue significativamente inferior a los resultados de 2018, con diferencia de 20 puntos. En la figura 1.3 se puede ver la variación que ha tenido el promedio de desempeño en México desde el año 2000.

Figura 1.3 Puntaje promedio en lectura en México, PISA 2000 a 2018



Fuente: *Repensar la evaluación para la mejora educativa, Resultados de México en PISA 2018*

La estabilidad en el desempeño lector evidencia que es necesario prestarle más atención a la lectura desde la escuela, de manera que los estudiantes lean más y mejor, siendo conscientes de su propio desempeño lector, de las estrategias de lectura que utilizan y de que pueden mejorarlas con la práctica.

A partir de lo analizado en los tres instrumentos anteriores, Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, MOLEC y PISA, se puede concluir que los mexicanos prefieren realizar otras actividades en su tiempo libre en vez de leer, entre ellas ver televisión y reunirse con amigos o familiares. Aún se prefiere más leer en libro que en otros soportes de lectura, pero la lectura en medios digitales va en incremento y ya ha desbancado a la revista y al periódico físico. Por otra parte, la lectura se ve como una actividad fácil, siempre que no implique comprender; porque casi la mitad de los encuestados en la Encuesta Nacional de Lectura confesó tener dificultades de comprensión; problema que se refleja en la evaluación PISA desde 2000 hasta 2018, donde se evidencia que más de la mitad de los

jóvenes evaluados en nuestro país llegaron al nivel de desempeño lector mínimo suficiente aceptado por PISA, pero más del 40% de los evaluados quedaron por debajo de ese nivel. De todo esto se deduce que falta práctica lectora en el país, faltan estrategias atractivas que motiven a los no lectores. ¿Qué se hace desde las instituciones educativas en torno a la lectura?, ¿cómo se aborda la lectura en la preparatoria UNAM? En el siguiente apartado se responderán estas preguntas.

1.2 Lectura en la UNAM

En este apartado se abordará la lectura en la UNAM, desde lo que ofrece como institución educativa –dentro y fuera del aula–, y desde la experiencia de los alumnos de la ENP. Para cubrir la primera perspectiva, la de la UNAM como institución, se analizarán los planes de estudio y los programas en torno a la lectura externos al aula. La segunda perspectiva, la experiencia de los alumnos, se cubrirá a partir de una encuesta realizada a un grupo de cuarto año de la ENP plantel 5, José Vasconcelos.

Los programas que se evaluarán serán los de Iniciación Universitaria y luego los del área de español de la ENP. Los programas del ciclo de Iniciación se estudiarán porque corresponde a la etapa escolar inmediata anterior al bachillerato UNAM; esta relación de seguimiento repercute en el perfil ideal del alumno de primer ingreso en la ENP, sus conocimientos y habilidades. Posteriormente, se analizarán los programas del área de español de la ENP.

Iniciación Universitaria comprende Español I, Español II y Español III, los tres años correspondientes a la educación secundaria.

Español I se ubica en el primer año de estudios del ciclo de Iniciación. De acuerdo con el programa, este curso “está relacionado con los propósitos del bachillerato, ya que el uso adecuado de la lengua, permitirá al educando el desarrollo integral de sus facultades y de su cultura; lo capacitará para adquirir una educación más profunda en los ciclos subsecuentes de su educación universitaria”.⁶ Dentro de los propósitos generales de la asignatura, tres están enfocados en la lectura. Se pretende que el alumno lea eficazmente y comprenda textos de diversos tipos, que incremente sus lecturas por disfrute personal y que al analizar lecturas literarias aprenda a reflexionar y expresar juicios críticos. Para lograr estos propósitos, el programa incluye cierto contenido y estrategias sugeridas.

En la Unidad 1, en el tema “Comparación entre tipos de textos” se incluye el aprendizaje de estrategias de lectura, la lectura de distintos tipos de textos y los conceptos de idea principal y secundaria. Así en la descripción del contenido se dice lo siguiente:

Se recordarán las cualidades de la LVA. Se harán lecturas de textos breves: literarios, periodísticos y científicos, comparando los rasgos específicos que los diferencian. Se buscarán en el diccionario las palabras desconocidas y se observarán los párrafos y su coherencia interna. Se separarán las ideas principales de las secundarias. Se repasará el uso del punto y de las mayúsculas iniciales. Se leerán cuentos breves mexicanos e hispanoamericanos y se analizarán los elementos estructurales: trama, secuencia y personajes, así como los rasgos que hacen del cuento un texto literario.⁷

El programa afirma que se recordarán las cualidades de la LVA, pero no presta atención a la lectura en sí misma. La LVA está puesta en función de la identificación de los tipos de textos y la identificación de sus características, de manera que los alumnos leerán distintos textos por equipo sin importar la ejecución de su lectura. Además, se señala que las

⁶ ENP UNAM, *Programa de estudios de la asignatura Español I*, p. 2.

⁷ *Ibid.*, p. 7.

estrategias de lectura se aplicarán sólo a la lectura de libros escolares, mientras que la lectura de cuentos será para identificar trama, secuencia y personajes.

Más adelante, en la Unidad 2, se hace lectura de cuento para la identificación de sus elementos estructurales, en la Unidad 3, se indica la lectura de leyendas y mitos prehispánicos para hacer uso del diccionario buscando palabras desconocidas. En la Unidad 4, se hace lectura de poemas de autores mexicanos contemporáneos para identificar palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas y aplicar las reglas de acentuación a canciones. Todos estos son conocimientos necesarios para la formación de los alumnos, pero en todos los casos la lectura de literatura no se comenta, sino que está en función de otros aprendizajes, muchas veces ajenos a los temas de las lecturas. En ningún momento se forma al lector para reflexionar y expresar juicios críticos, tampoco se propone ninguna estrategia para el disfrute lector.

En el plan de estudios de Español II, de Iniciación Universitaria, señala los mismos propósitos sobre lectura de la asignatura anterior: que el alumno comprenda textos de distintos tipos, que incremente sus lecturas para el disfrute personal, y que analice lecturas literarias para reflexionar y expresar juicios críticos.

El contenido de Español II incluye la lectura recreativa, pero no es consistente en las estrategias sugeridas. En la Unidad 1 en los temas de “La tradición oral como manifestación cultural” y en “La fábula como género didáctico” se parte de la lectura recreativa; sin embargo, en el primer tema, se abordan leyendas que los alumnos conocen, lo que sin duda es atractivo para ellos, pero la finalidad es diferenciar los géneros del mito y la leyenda; en el segundo tema, se leen fábulas mexicanas y universales, se sugiere abrir comentarios en torno a las moralejas de los textos. En la Unidad 2, al abordar el tema “Paráfrasis”, se indica la LVA de refranes, los cuales tendrán que ser parafraseados por los

alumnos. La LVA, en este caso, es menos central que en la actividad planteada en Español I, la herramienta resulta funcional para la actividad, pero intrascendente en tanto lectura en sí misma. En la Unidad 3, en el tema “Lectura de obras dramáticas”, la lectura tiene como finalidad identificar las características de las obras dramáticas, así como deducir la función del guion largo, los paréntesis y los puntos suspensivos. Finalmente, en la Unidad 4, en el tema “Lectura de textos narrativos y poéticos contemporáneos” se propone la lectura recreativa de novelas, cuentos y poemas, sobre todo de las vanguardias literarias, que los alumnos expongan las características de los movimientos de vanguardia, que lean y realicen comentarios personales sobre textos con los que se identifiquen. En esta última unidad, sí se genera un espacio para que los alumnos se expresen con mayor libertad sobre los textos literarios leídos.

Español III, como las asignaturas previas, inicia la formación integral que debe tener un bachiller y, por tanto, coincide en los tres propósitos generales en torno a la formación lectora de los alumnos. En este curso los contenidos incluyen lectura de distintos géneros literarios dentro de un marco histórico, comenzando por romances medievales españoles, lectura de poemas de Nezahualcóyotl para ver la lírica náhuatl, sonetos de Sor Juana como representante de literatura barroca mexicana, ensayos breves de autores mexicanos contemporáneos, novelas cortas contemporáneas; todas ellas con la finalidad de identificar las características de la literatura en un tiempo histórico y de acuerdo con un movimiento literario; por ejemplo, en la Unidad 4 que aborda el “Ensayo como género literario o periodístico”, como estrategia didáctica se señala “LVA de un ensayo breve de un autor mexicano contemporáneo”,⁸ y agrega que se hará una lluvia de ideas donde se

⁸ ENP UNAM, *Programa de estudios de la asignatura Español III*, p. 18.

señalen las características del ensayo cubiertas por el texto leído. También se sugiere la lectura en atril de textos dramáticos de los siglos de oro para abrir una mesa redonda en torno a los valores humanos de la literatura. Estas actividades permiten desarrollar la lectura crítica de los alumnos, pero se obvia su habilidad de leer en voz alta; corriendo el riesgo de que los voluntarios de lectura realicen una lectura plana.

Las asignaturas de Español en Iniciación Universitaria abordan la lectura de textos literarios y no literarios con la finalidad de formar bachilleres capaces de leer con eficacia, de comprender y generar juicios respecto de lo que leen; además, pretenden que los alumnos incrementen sus lecturas para disfrute personal, pero más allá del propósito y la muestra de obras literarias variadas, no se proponen actividades con ese fin.

La LVA se sugiere como parte de las estrategias didácticas de los programas. Pero en Español I, asignatura donde se hace mayor énfasis en ella, sólo se repasan sus beneficios, sin abrir un espacio a la experiencia de los alumnos. Más adelante, en Español III se propone una lectura en atril, asumiendo que los alumnos ya saben leer en voz alta, sin que se haya dado una práctica continuada de dicha habilidad.

Partiendo de esta idea de bachiller de primer ingreso, a continuación se expone lo que proponen los programas de la Escuela Nacional Preparatoria del área de Lenguaje, cultura y comunicación.

El plan de estudios de Lengua Española tiene como propósito que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y la competencia comunicativa; es decir, las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir. El programa “pretende que el estudiante realice la lectura intensiva (análisis de los componentes conceptuales y formales del texto)

y la lectura extensiva (desarrollo del hábito lector)”.⁹ En ningún punto se aborda la LVA como parte del contenido; sin embargo, es posible integrarla, especialmente en Unidad 1, “Saber relatar: la narración” y en la Unidad 4, “Expresar el arte: lo literario”.

En la Unidad 1 se abordan textos narrativos literarios y no literarios; en sus objetivos específicos se indica que el alumno “reconocerá y comprenderá la estructura de los textos narrativos mediante la lectura de obras literarias y no literarias, con el fin de distinguirlos”.¹⁰ En la Unidad 4 se trabajan textos líricos y dramáticos, se espera que el alumno “leerá, comprenderá e interpretará los textos literarios con un propósito crítico”.¹¹ El programa pretende lograr una lectura crítica de textos literarios líricos, mientras que para la lectura de textos narrativos, más accesibles a los lectores, se busca sólo distinguir entre textos literarios y no literarios. Esto, sin proporcionar el andamiaje para que los alumnos puedan conseguirlo. Parece que el programa de cuarto año presupone una formación como la proporcionada en el ciclo de Iniciación Universitaria, asume que el bachiller que ingresó es aquel bachiller ideal que se formó en Español I, Español II y Español III de la UNAM; el problema es que la mayoría de los jóvenes que cursan la preparatoria no vienen del mismo sistema, e incluso siendo egresados de Iniciación Universitaria, no se puede afirmar que dominen el desempeño lector como puede verse en los datos arrojados por la prueba PISA.

La siguiente asignatura, Literatura Universal, tiene como propósito que el alumno realice lecturas profundas e interprete textos literarios de distintas latitudes y épocas, a través de análisis, comparación, conocimiento de distintos géneros literarios y su escritura. Este curso pretende que el alumno fortalezca su competencia literaria y desarrolle el hábito lector.

⁹ ENP UNAM, *Programa de estudios de la asignatura Lengua Española*, p. 3.

¹⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹¹ *Ibid.*, p. 8.

En todas las unidades de Literatura Universal se debe leer de manera analítica y reflexiva, para esto se sugieren debates, discusiones, mesas redondas, etcétera. Esto permite que los alumnos amplíen sus perspectivas respecto de los textos y mejoren su propia lectura. También la LVA está propuesta entre las sugerencias de trabajo, principalmente en la Unidad 5 dedicada a la poesía lírica, sobre todo en la modalidad de lectura de atril o dramatizada. Es relevante que el programa reconozca la LVA, pero ni en este curso, ni en el anterior se prepara a los alumnos para llevarla a cabo. Por otra parte, no toda LVA es lectura en atril, ni necesita el mismo nivel de dramatización.

El programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana tiene por propósito que los alumnos profundicen la comprensión y producción de textos literarios, que desarrollen sensibilidad estética, mediante la lectura de textos literarios latinoamericanos. A la par, se busca que los alumnos fortalezcan su identidad, su formación humanística y su pensamiento crítico.

En este curso, la LVA (en atril) está considerada en las sugerencias de evaluación del aprendizaje.

Las evidencias de trabajo y los productos a evaluar pueden ser pruebas escritas, mapas mentales, cuestionarios, resúmenes, síntesis, investigaciones, exposiciones, debates, LVA (en atril), escritos académicos y creativos, considerando los borradores de los mismos.¹²

El plan de estudios de Literatura Mexicana es más abierto en las posibilidades de uso de la LVA. El problema es que queda como mera sugerencia. Los profesores, por falta de tiempo, podrían dejarla como una actividad extra clase, lo que no permitiría guiar la experiencia. Algunos alumnos, en tal caso, podrían irse con la idea de las buenas intenciones y si tienen suerte de tomar un taller externo.

¹² ENP UNAM, *Programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana*, p. 16.

Como puede observarse la práctica propuesta en los programas de la Escuela Nacional Preparatoria sugiere la LVA, pero siempre en función de otro objetivo de estudio y se presume que el alumno la domina, porque debió aprenderla en secundaria, pero la secundaria también la aborda como un repaso de un conocimiento que se remota a los primeros años de educación básica. Por esto los jóvenes de preparatoria no suelen practicarla e incluso al llegar al nivel superior tienen un nivel deficiente en su ejecución.

Más allá de las asignaturas obligatorias, la UNAM cuenta también con la iniciativa Universo de Letras, que es un sistema de promoción a la lectura y la escritura creado por el Programa Universitario de Fomento a la Cultura. El Sistema Universitario de Lectura Universo de Letras asesora a los miembros de la Universidad para la formación de comunidades lectoras, ofrecen capacitación, asesoría, acompañamiento y materiales.

Entre sus comunidades lectoras se encuentran los siguientes proyectos: El Círculo de lectura del Centro de Información y Documentación de la Fes Acatlán, #EnAzcapoLeo Amigos de las Letras de CCH Azcapotzalco, el taller de lectura y creación literaria Intervención Poética del CCH Naucalpan, Descubrir Nuevos Mundos en CCH Sur, Islas de la Lectura, taller De-lirio en la FES Acatlán, tertulia Trivio en la Facultad de Artes y Diseño, Talleres para la Primera Infancia en el Centro Cultural de la UNAM en Morelia y el círculo de lectura De Casualidades en Preparatoria 4.

Universo de Letras, también cuenta con un círculo de lectura en red. El Círculo Virtual es una experiencia de lectura social, este formato fue pensado como respuesta a las nuevas prácticas lectoras, en que los lectores acuden cada vez más a las distintas plataformas de internet para informarse sobre libros, autores y textos, para encontrarse con otros lectores y compartir opiniones y vivencias en torno a los textos leídos. En este círculo no se habla sólo sobre los textos y sus autores, sus características y cualidades. Les interesa

lo que los textos despiertan en cada uno de sus lectores. La iniciativa es muy loable, capaz de abarcar un amplio espectro de la comunidad universitaria; pero privilegia la lectura silenciosa y no da espacio a la LVA, dejando fuera los beneficios que supondría, incluso el de involucrar a aquellos que no tienen ningún interés por leer.

El programa Islas de la Lectura forma mediadores que son prestadores de servicio social. Estos mediadores realizan actividades de lectura en el Centro Cultural Universitario. Esta iniciativa también es muy loable, pero se enfoca en la comunidad de educación superior.

Universo de Letras también proporciona talleres de narración oral para jóvenes, de producción, montaje y puesta en escena, el de formación de comunidades lectoras, y también uno de formación de círculos de lectura dirigido a bachillerato y licenciatura. Talleres de los que se enteran algunos alumnos, los que ya tienen formado un interés genuino. Por eso, las comunidades lectoras asesoradas por Universo de Letras tienen muy poca presencia en las preparatorias de la UNAM.

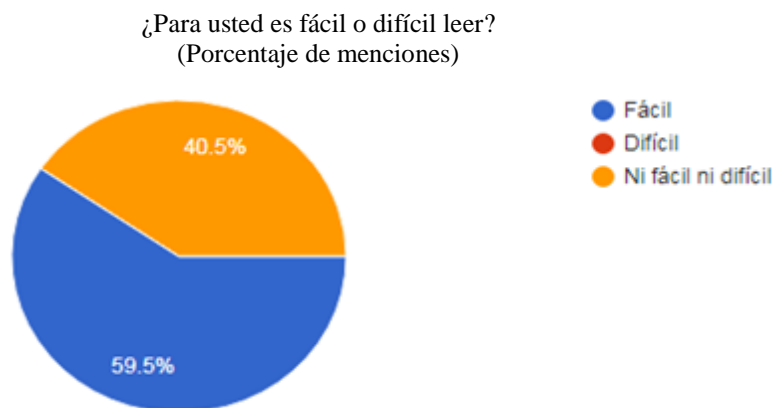
Dado que estas iniciativas de acercamiento a la lectura sólo alcanzan a los interesados; es fundamental llevar a las aulas la LVA para que los adolescentes tengan un encuentro significativo con la lectura. El maestro, mediante una estrategia adecuada que comprenda la LVA, puede estimular la comprensión lectora de los alumnos y su goce estético; y lograr el balance horaciano del *docere et delectare*. Los fundamentos teóricos de como la LVA constituye una herramienta para la comprensión lectora, y el consecuente placer de la experiencia lectora se abordarán en el siguiente capítulo.

Considerada la propuesta de la UNAM en torno a la lectura, cabe observar la percepción de los propios alumnos de la ENP. Para tener una idea más cercana de su experiencia lectora, como parte de esta tesis, se llevó a cabo una breve encuesta a un grupo

de cuarto año de la ENP plantel 5, José Vasconcelos, en el año 2020¹³. Cabe observar que dicho grupo no fue al que, posteriormente, en el 2021 se le aplicaría la estrategia propuesta en este trabajo; sin embargo, los resultados de la encuesta pueden proporcionar una aproximación a como ven los alumnos de bachillerato la lectura y permiten acercarnos a sus propias prácticas lectoras.

El grupo encuestado contaba con 42 alumnos, de entre 14 y 16 años, el 80.9 % con 15 años. De acuerdo con los resultados de la encuesta, más de la mitad de los alumnos del grupo muestra considera que leer le resulta fácil.

Figura 1.4 Dificultad de leer según el criterio de los alumnos de la ENP



Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

Según la figura 1.4, nadie en el grupo consideró tener dificultades para leer. Sin embargo, esta percepción no es la misma cuando se habla de elementos inherentes a la lectura como lo son la comprensión y la concentración.

¹³ Consultar encuesta a grupo de cuarto año de la ENP en el anexo 1.

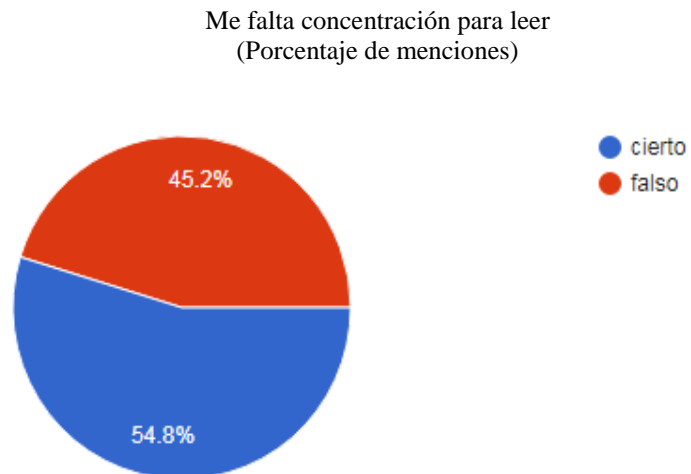
Figura 1.5 Comprensión de lectura según el criterio de los alumnos de la ENP



Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

De acuerdo con la figura 1.5, el 69% de los encuestados reconocieron no comprender siempre lo que leen, esto implica que sí encuentran dificultades en la lectura. Uno de los motivos podría radicar en su nivel de concentración, tal como se ve en la gráfica siguiente.

Figura 1.6 Concentración al leer según el criterio de los alumnos de la ENP

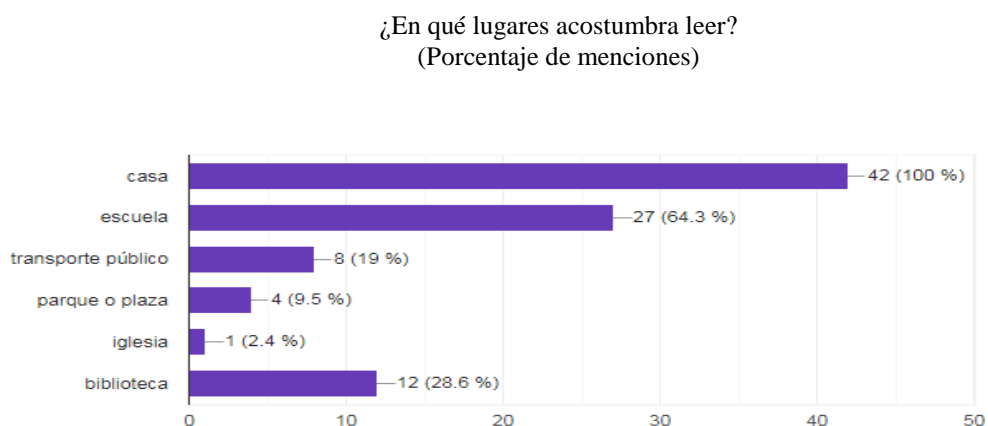


Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

Más de la mitad de los alumnos aseguró que le falta concentración al leer, lo que también implica dificultades de lectura. De manera que, como ocurre a nivel nacional, los lectores de la ENP también tienen una visión optimista en cuanto a la lectura, la consideran una actividad fácil; sin embargo, cuando se trata de aspectos específicos de la lectura el resultado es diferente, más de la mitad afirmaron no comprender todo lo que leen, así como tener falta de concentración al leer. Estos resultados, indican que es necesario que enseñar métodos de concentración a los alumnos, como sería la LVA. Conforme más concentrados están los lectores, mayor es su comprensión lectora.

Para conocer más sobre las prácticas lectoras se les preguntó dónde solían leer, en esta pregunta los jóvenes podían contestar más de una opción; entre las que se encuentran la casa, la escuela, el transporte público, el parque, la iglesia o la biblioteca. Frente a esto, la opción más seleccionada fue la casa, seguida por la escuela y la biblioteca. Este dato es relevante porque revela el lugar más apto para dejar lecturas en voz alta, al tiempo que invita a que se abran más espacios de lectura en la escuela.

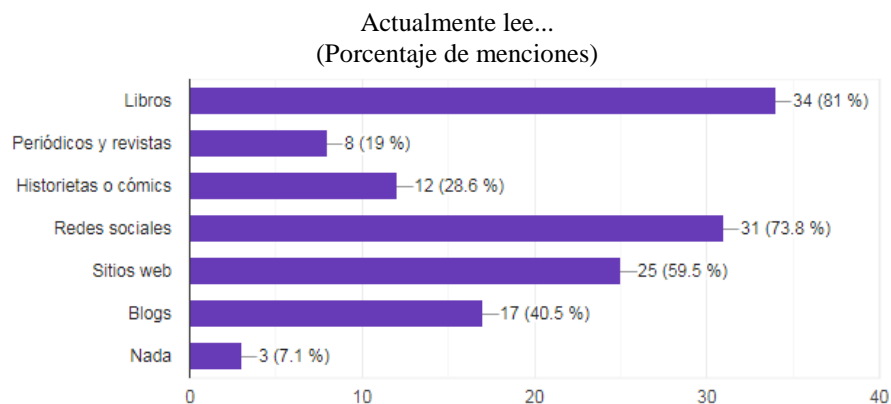
Figura 1.7 Lugares en los que leen los alumnos de la ENP



Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

En cuanto a las lecturas que realizan los alumnos, se les sugirieron varias opciones, las cuales podían ser elegidas más de una vez. Los resultados arrojaron que los alumnos del grupo evaluado leen más en libros, seguido por redes sociales y sitios web.

Figura 1.8 Soportes de lectura de los alumnos de la ENP



Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

En lo que respecta a la LVA, se supo que en clase leen en voz alta en pocas ocasiones o casi nunca, pero en casa un 16% de los alumnos suele hacerlo. También se preguntó la razón por la que leen en voz alta, lo que se puede observar en la figura 1.9

Figura 1.9 Motivos por los que leen los alumnos de la ENP



Fuente: Formulario aplicado a grupo de cuarto año de la ENP, plantel 5 José Vasconcelos en 2020

La razón principal de los alumnos para leer en voz alta es la obligación; esto significa que la mayoría lo hace sólo cuando se lo piden. En segundo lugar se valoró el gusto y por último la necesidad personal, de lo que se deduce que los alumnos deben experimentar los beneficios de la LVA, para practicarla cuando lo necesiten.

Los resultados de la encuesta del grupo de cuarto de la ENP plantel 5 concuerdan con los de la Encuesta Nacional de Lectura y del MOLEC. Los jóvenes leen poco, la lectura les parece fácil, pero tienen problemas de comprensión y de concentración.

Los programas de la ENP incluyen variedad de lecturas; sin embargo, muchas veces la lectura de textos literarios se queda en el análisis estructural o para identificar un género o las características de un movimiento literario. En cuarto año se pide que los alumnos hagan lectura crítica de textos líricos, porque el bachiller ideal formado en el ciclo de Iniciación Universitaria, tiene una preparación incipiente para ello. Pero no todos los jóvenes que ingresan a la preparatoria UNAM provienen del mismo sistema. En ese sentido, el cuarto año de preparatoria es fundamental para proporcionar a los jóvenes las estrategias de lectura que les ayuden a mejorar su desempeño lector, de manera que pueda aprovechar esos conocimientos a su paso por el bachillerato; y también, desde ese grado, se debe desarrollar el gusto de los jóvenes por la lectura.

En el siguiente apartado se profundizará en los factores que alejan a los jóvenes de la lectura, a la luz de los expertos en la lectura y su fomento, con la finalidad de formular una propuesta estimular la lectura entre los jóvenes de bachillerato.

1.3 Factores que pueden alejar a los jóvenes de la lectura

Analizar los factores que alejan a los jóvenes de la lectura permite replantear los métodos para presentar la lectura a los alumnos. Más arriba se anotaron las principales razones por las que los mexicanos no leen, de acuerdo con el MOLEC 2021; estas fueron la falta de tiempo, la falta de interés o gusto, y la preferencia por realizar otras actividades. De acuerdo con Daniel Pennac “desde el momento en que se plantea el problema del tiempo para leer, es que no se tienen ganas”;¹⁴ esta afirmación puede parecer exagerada y reduccionista, pero es que cuando una actividad gusta mucho, se encuentra un momento para llevarla a cabo, a pesar de las horas de trabajo o estudio y a pesar del cansancio. El tiempo puede ser el pretexto políticamente correcto, el aceptable, bajo el que subyacen motivaciones menos aceptadas. De manera que las tres razones argumentadas por los mexicanos están ligadas entre sí, y pueden resumirse en la falta de interés y de motivación, pero de dónde viene esa falta de interés.

La lectura es una habilidad aprendida, los seres humanos no nacen con ella, la aprenden en sociedad, en la escuela y en la casa. Desde que un infante ve a sus padres sosteniendo un libro, está aprendiendo hábitos de ellos e intentará imitarlos, aunque no sepa descifrar el alfabeto. Pero si en la casa no hay libros y la familia sólo ve televisión para entretenerse, el niño repetirá también esos patrones a lo largo de su vida. Como se observó antes, México es un país de pocos lectores, si los jóvenes se mueven en ese ambiente es natural que estén predispuestos a no leer. Para la mayoría de los estudiantes de bachillerato, la escuela es el único espacio en el que puede contagiarse del gusto por la lectura.

¹⁴ Daniel Pennac, *Como una novela*, p. 64.

Aunque la escuela es fundamental para desarrollar el hábito lector, el maestro se enfrenta a una dificultad inherente a su posición de autoridad: la obligación o imposición de la lectura. “El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo amar..., el verbo soñar”,¹⁵ dice Pennac en defensa del derecho a no leer. Esta premisa ha permeado en toda la teoría en torno al fomento de la lectura, la lectura ha de ser un acto libre, y esa libertad lleva implícito el rechazo de la lectura misma. Pennac señala que en nuestro tiempo el libro se ha vuelto un objeto sagrado al que no se puede rechazar abiertamente, porque hacerlo sería un delito; en vez de una declaración en ese sentido, los jóvenes se buscan pretextos para justificar la falta de lectura.

Abonando a la idea de Pennac, Juan Domingo Argüelles comenta que “la característica de los adolescentes y jóvenes es resistirse, oponerse a lo que se les impone [...] Perciben que lo que se les impone no corresponde de manera natural a lo que les interesa”.¹⁶ Ante estos dos argumentos, pareciera que un profesor de bachillerato no puede hacer mucho; trabaja contra la naturaleza de sus alumnos al ejercer un papel de autoridad sobre ellos al dejarles leer algo por obligación.

Argüelles ha observado que el problema avanza de la resistencia hasta la simulación. El adolescente finge que lee, entrega reportes de lectura para cumplir pero de antemano ha rechazado el libro. El maestro no siempre puede indagar lo que están experimentando sus alumnos en su interior, pero debe proporcionarles los conocimientos necesarios para mejorar su desempeño lector; pues, aunque leer o no hacerlo, pueda ser una decisión personal; saber leer no lo es, porque la vida escolar exige que los jóvenes sepan leer para adquirir nuevos conocimientos y poder desenvolverse en el mundo.

¹⁵ *Ibid.*, p. 6.

¹⁶ Juan Domingo Argüelles, *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*, p. 56.

Además, el maestro lleva el canon literario a sus alumnos, lo que abre otra arista del problema. El enfrentamiento entre los *best sellers* y el canon literario. Sobre esto, Teresa Colomer plantea que “los adolescentes rechazados por la cultura escolar se sienten más cómodos en la piel del consumidor ante el que se abre el campo de la literatura de masas que en la del estudiante a remolque de las propuestas escolares”.¹⁷ Sin embargo, el maestro no puede condenar las lecturas de sus alumnos. Para un adolescente puede ser motivo de orgullo haber leído un libro completo, es importante que no se le haga sentir mal por la calidad de tipo de texto que le ha llevado a leer. De acuerdo con Colomer “si el encuentro de los adolescentes con los *best sellers* sirve para descubrir este poder de arrastre de la lectura, construirse una autoimagen como lectores y hacerlos sentir comunidad lectora entre ellos y con la sociedad que los rodea, habrá que reconocer su aportación a la formación lectora”.¹⁸

La autoridad del maestro le es inherente, pero en ningún momento significa la posibilidad de condenar los gustos de sus alumnos; al contrario, el maestro debe conocerlos para encaminarlo a la buena literatura, presentarle secciones de las bibliotecas de la escuela donde pueden explorar los jóvenes por su propia cuenta aquello que les pueda llamar la atención, incluso presentarles blogs y páginas de facebook donde se comparten obras de calidad. De manera que el joven no esté sólo en su elección y se sienta acompañado por una comunidad de lectores formados.

Dejar lecturas obligatorias es inevitable y deben ser del canon literario, para ampliar el horizonte cultural de los estudiantes. La elección de los textos ha de estar pensada en los intereses, entorno y edad de los estudiantes; pero si algunos rasgos no pueden cubrirse, el

¹⁷ Teresa Colomer, *Lecturas adolescentes*, p. 226.

¹⁸ *Ibid.*, p. 237.

maestro debe introducir a los alumnos a la lectura, involucrarlos con el contexto, realizar preguntas detonadoras, descubrirles un punto de contacto con su propia existencia que los interpele y les provoque interés.

Otro factor que influye para dejar la lectura es el tiempo. Cuando se trata de lectores adolescentes sin hábito lector, el factor tiempo es un problema relevante, no tanto en el sentido de que les falte tiempo para leer. Pennac lo plantea como la invasión del tiempo propio: “Un libro es un objeto contundente y es un bloque de eternidad. Es la materialización del tedio”,¹⁹ “El tiempo para leer siempre es tiempo robado”.²⁰ Es habitual que un lector primerizo cuente las páginas del libro o se rinda desde el principio sólo viendo el grosor de la obra. Sobre todo si la lectura se deja como proyecto para leer en casa, leer el libro puede significar no ir a la fiesta, no salir a jugar una cascarita con los vecinos y el libro, en vez de ser la ventana al mundo que se idealiza en las campañas de lectura, termina siendo una barrera con el propio mundo, una barrera de aburrimiento y sopor.

El “requisito regular e invariable de leer en casa lo que la maestra escoge, lo que ha ayudado a producir tantos lectores apáticos y desafectos”,²¹ asegura Aidan Chambers. La lectura obligatoria es rechazada y del mismo modo produce aversión hacia la acción de leer. Por el contrario, si la lectura se desarrolla en el aula, la experiencia es distinta, incluso puede llegar a percibirse como un escape a la rutina escolar.

Cabe observar que la lectura silenciosa tiende a aislar el cuerpo y al individuo, es una actividad solitaria en sí misma. Por el contrario, la LVA convoca, vincula a los que la escuchan y de manera natural invita a ser comentada. Aunque también conlleva sus propias

¹⁹ Daniel Pennac, *op. cit.*, p. 17.

²⁰ *Ibid.* 64.

²¹ Aidam Chambers, *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 98.

dificultades, que comienzan con el miedo al ridículo ante las palabras difíciles, ya sea al leerlas o al comentarlas por falta de comprensión, lo que no excluye a la lectura silenciosa.

Dice Pennac “sólo el miedo puede convertir en ‘muermos’ los textos del programa. Miedo de no entender, miedo de contestar mal, miedo del que se alza por encima del texto, miedo de la lengua entendida como materia opaca, nada más adecuado para confundir las líneas, para ahogar el sentido en el lecho de la frase”.²² En la adolescencia el miedo a quedar expuesto ante los demás se magnifica, el joven de bachillerato preferirá pasar por incumplido para protegerse del escarnio de no entender. Para evitarlo, el maestro debe ser muy cuidadoso al abrir las preguntas para evitar momentos desagradables que los jóvenes puedan asociar a la lectura permanentemente. Y cuando se trata de LVA, la lectura debe ser preparada previamente, para evitar los momentos incómodos.

El recuento de los principales factores que alejan a los jóvenes de la lectura lleva a preguntarse cómo revertirlo. Para lograr la reconciliación de los adolescentes con los libros hay que despertar su necesidad por leer y esto puede lograrse mediante la experimentación del placer. Porque el lector autónomo no sólo se caracteriza por acercarse a la literatura por sí mismo, lo más importante es que lo hace porque lo disfruta y cubre su necesidad.

Para Argüelles lo único que funciona ante los jóvenes es contagiarles un interés auténtico que no desdeñe sus capacidades y las razones de su elección. Es decir, la lectura se contagia leyendo. La vista en vivo, de un lector real con un libro y una expresión placentera en el rostro es más poderosa que cualquier campaña de lectura, causa curiosidad y antojo por leer lo mismo, para experimentar lo mismo. Mayor es el efecto que produce la LVA, bien ejecutada.

²² Daniel Pennac, *op. cit.*, p. 68.

Como indica Alma Velasco, la LVA es la herramienta más poderosa para atraer a los jóvenes a la lectura, por el placer que puede producir. Esta práctica atrae al oyente y al mismo tiempo lo invita a reproducirla.

La LVA en el aula no transgrede el tiempo propio del estudiante y por lo mismo encuentra menos resistencia de su parte. Además, al practicarla, el joven no se encuentra sólo con la tarea; la obligación de analizar y comentar es compartida y la presión individual se reduce. Más adelante, cuando su necesidad literaria se ha generado, el joven no dudará en “robar” tiempo de sus otras actividades para leer por su cuenta.

Cuando los mismos jóvenes son los que ejercen el papel de lectores en voz alta, su vínculo con la lectura se fortalece. En *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Michèle Petit comparte la experiencia de un ejercicio de fomento, llamado *A Cor da Letra* que se realizó en las favelas de Brasil:

Se les propuso empezar a leer un libro ilustrado en voz alta, y luego comentar esa experiencia. Al principio la mayoría no se atrevía a hacerlo, por miedo a tartamudear o a pronunciar mal las palabras, a ser objeto de burla. Les sorprendió que alguien los escuchara con atención, comprobar que su voz, su palabra, tenían un valor, la posibilidad de ser escuchados. Poco a poco se sintieron reconocidos y disminuyó la inhibición que sentían.²³

Los adolescentes que participaron en el ejercicio adquirieron otra perspectiva de sí mismos, pudieron revalorarse mediante el orgullo que significa compartir literatura utilizando su propia voz, muchos manifestaron sentirse orgullosos de la responsabilidad de lo que estaban llevando a cabo. Este fenómeno no es privativo de Brasil, el lector en voz alta experimenta una conexión más fuerte y emotiva con el texto, así como con su auditorio.

²³ Michèle Petit, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, p. 36.

La LVA da pie al placer literario, pero no como una mera reproducción sonora de los textos. Su eficacia depende de los siguientes factores: Una debida ejecución que implica emoción, dicción, entonación y gusto por el texto reflejado en el lenguaje no verbal; y para que todo esto se logre, la lectura debe prepararse con antelación, ser bien comprendida por el lector en voz alta para que a su vez sea comprendida por los oyentes. El corpus a leer debe, en cierta medida, responder a los gustos, aficiones e intereses de los oyentes. Y como complemento de la lectura debe abrirse el diálogo. Una conversación que apele a las impresiones, recuerdos y gustos de los participantes.

En este trabajo se propone el uso de la LVA para reconciliar a los jóvenes con la lectura, por su atractivo implícito, su capacidad de convocar e involucrar a los participantes. En el siguiente capítulo se abundará sobre estos aspectos propios de la LVA y su relación con la comprensión lectora.

II. La lectura en voz alta en el aula

La LVA se enseña desde el nivel de educación básica y a lo largo de la vida escolar se presume que los alumnos la dominan, sin que esto se corresponda con los hechos. En ocasiones se le considera una etapa previa a la lectura silenciosa, como si la LVA fuera inferior, más simple y menos útil. En este capítulo se expondrán las razones por las que abordar la LVA en el aula es necesario y cómo contribuye a fortalecer la comprensión lectora. De manera que no se trata de que sea mejor o peor, más compleja o más simple que la lectura silenciosa; es diferente y adecuada para el logro de objetivos muy concretos como son la concentración y la experimentación del placer de un modo más completo a nivel sensorial.

El capítulo se compone de dos apartados, la LVA y la comprensión lectora y la didáctica de la LVA desde el constructivismo. En el primero se define lo que es saber leer y la comprensión lectora, sobre esa base se explica la LVA, los elementos que se deben cuidar en su ejecución, sus beneficios y como contribuye a fortalecer la comprensión lectora.

En la sección sobre la didáctica de la LVA desde el constructivismo se explica cómo debe ser la interacción entre maestro, alumnos y contenido en el marco de la LVA para la comprensión lectora. Se muestran las ventajas de realizar una lectura compartida en el aula, las estrategias de comprensión lectora y las técnicas de evaluación adecuadas.

2.1 La lectura en voz alta y la comprensión lectora

A partir de lo que se entienda por “leer” se define un posicionamiento frente a la lectura. En el capítulo anterior se pudo observar como muchos mexicanos consideran que leer es fácil hasta que le asocian los sustantivos “comprensión” y “concentración”, como si leer no supusiera ninguno de los dos. Sin embargo, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define leer como “la acción de pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”²⁴. En ninguna de sus acepciones se refiere a la acción aislada de decodificar el alfabeto, ni a la repetición de frases puntuales. De este modo, el primer elemento asociado a la lectura es la comprensión.

De acuerdo con la teoría de la recepción, leer es un proceso de comunicación en el que interactúan el texto y el lector; de manera que la interpretación no es inmanente a la obra literaria; depende del lector que interpreta el texto. El texto comprende factores como forma y tema, lengua, tradición literaria, referencia social; mientras que en el lector influyen factores como inteligencia, etapa de desarrollo personal, competencia lingüística, motivación para la lectura, conocimientos previos –conocimientos generales sobre el mundo, relativos a la estructura textual, específicos, vocabulario, metacognitivos–, experiencia de lectura y situación social.

Iser entiende la obra literaria desde dos polos, el polo artístico que corresponde al texto creado por el autor y el polo estético que se refiere a la concretización realizada por el lector.

La obra literaria no es exclusivamente idéntica ni con el texto ni con su concretización; ya que la obra es más que el texto, debido a que aquélla gana vida sólo en la concretización y

²⁴ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, en [<https://dle.rae.es/leer>].

ésta, a su vez, no es totalmente libre de los planes que el lector introduce en ella, aun cuando tales planes sean activados bajo las condiciones del texto. Allí, pues, donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria y éste tiene forzosamente un carácter virtual, ya que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las predisposiciones que caracterizan al lector.²⁵

En ese sentido, la obra literaria no es inamovible, su apariencia depende de quien la observa en un tiempo y espacio determinado. En palabras de Jauss “es como una partitura sujeta a la resonancia siempre renovada de la lectura”.²⁶ Esto explica que un texto puede ser entendido de distintas maneras, dependiendo de quien lo lee, así “el potencial del sentido nunca puede ser rescatado de manera total, sino siempre sólo de manera parcial”.²⁷

En concordancia con la teoría de la recepción, Isabel Solé también define el verbo *leer* como un proceso de interacción entre el lector y el texto, sólo que ella enfatiza la importancia de los objetivos que guían la lectura. Para ella “siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad: [...] evadirse; [...] buscar una información; [...] seguir una pauta o instrucciones”.²⁸

Teresa Colomer organiza los elementos de la interacción del proceso de lectura en tres elementos: lector, texto, y contexto. Para ella el lector incluye “todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto”,²⁹ esta última observación es relevante porque se refiere a las prácticas lectoras del sujeto y a las estrategias que emplea al leer, lo que es susceptible de mejorarse mediante la enseñanza. El

²⁵ Wolfgang Iser, “El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético”, en Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, p. 122.

²⁶ Hans Robert Jauss en Hartmut Heurmann, et. al., “Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción”, en Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, p. 317.

²⁷ Wolfgang Iser, *op. cit.*, p. 124.

²⁸ Isabel Solé, *Competencia lectora y aprendizaje*, pp. 17-18.

²⁹ Guadalupe Teodora Martínez, et. al., *Del texto y sus contextos*, p. 85.

texto implica la intención del autor, el contenido y la forma; y finalmente, el contexto “comprende las condiciones de la lectura, tanto las que fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etcétera) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante”.³⁰ Colomer asocia el contexto sólo con el lector; pero no se puede perder de vista que en proceso de interacción también influye el contexto asociado al texto, el tiempo y lugar en el que fue escrito, la tradición que sigue, la situación social que le dio origen.

Con base en las definiciones anteriores leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el lector produce una interpretación de la obra a partir de su comprensión. Esta interacción se ve influenciada por el contexto de creación del texto y el contexto de lectura. Entre los factores más importantes del texto están el contenido y la forma del mismo, así como su tradición. Entre los factores más importantes de parte del lector están sus objetivos de lectura, sus prácticas lectoras y su motivación.

Antes de pasar a la comprensión lectora, conviene detenerse en las tres dimensiones que de acuerdo con Éveline Charmeux³¹ conforman el saber leer; pues aunque están implícitas en el concepto anterior es importante profundizar en ellas. Dichas dimensiones son la cognitiva, la pragmática y la afectiva.

La dimensión cognitiva se refiere a la acción de relacionar los conocimientos y el imaginario del lector, todo su bagaje cultural, sus experiencias de vida, con los nuevos conocimientos aportados por la lectura, su adaptación y transformación. Es lo que se aprende a partir de la lectura y de lo que ya se sabía, el reajuste de ideas, de maneras de entender la vida.

³⁰ *Ibid.*, pp. 85-86.

³¹ Cfr. Eveline Charmeux, *Savoir lire au college*.

La dimensión pragmática, comprende lo que hace el lector en el proceso de lectura, se refiere a sus hábitos y estrategias. Estos se perfeccionan a lo largo de la práctica continua.

La dimensión afectiva se refiere a la relación emocional que el lector establece con el texto, la cual puede ir desde la total indiferencia, y consecuente desinterés, hasta el reconocimiento de que la lectura le compete personalmente, “que puede formar parte de su mundo”,³² que puede ser creadora de sentido y coadyuvar a la construcción de su identidad personal mediante las experiencias plasmadas en el texto.

Cuando se trabaja la lectura en la escuela se consideran las dos primeras dimensiones, pero la dimensión afectiva muchas veces se pasa por alto. Como se observó en el capítulo anterior, en el plan de Lengua Española se indica lectura de textos narrativos literarios y no literarios, para distinguir formalmente uno del otro; no hay tiempo para los sentimientos o los conflictos que puedan generar en el lector. El docente que trabaja lectura, debe brindar un espacio, aunque sea breve, para abordar la dimensión afectiva; porque es ésta la que más satisfacciones puede generar en el lector.

Recapitulando, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. El resultado de dicho proceso es una interpretación, una lectura a partir de lo que se comprende del texto con base en muchos factores, propios del contexto del texto y los correspondientes al lector. Para que exista un mejor aprovechamiento lector, se debe prestar atención a los factores del lector susceptibles de modificación consciente; entre estos están el bagaje cultural, las acciones que se realizan al leer y la motivación, todo aquello que contribuye a estimular la dimensión afectiva. A partir de esta idea de lectura se han de diseñar las actividades que involucren lectura en el salón de clases.

³² Teresa Colomer, *De la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la educación literaria*, p. 27.

Siguiendo ese marco conceptual, la comprensión lectora es “la capacidad de entender e interpretar textos”³³ De acuerdo con Antonio González, se compone de varios subprocesos que son los siguientes: 1) movimientos oculares sobre el texto 2) acceso al léxico, 3) análisis sintáctico, 4) interpretación semántica, 5) realización de inferencias y 6) representación mental.³⁴

Los movimientos oculares pueden ser saltos (movimientos sacádicos) y fijaciones que realiza la mirada sobre el texto. En cada fijación se guarda patrones visuales en la memoria. Esta información visual ayudará al acceso al léxico.

El acceso al léxico consiste en la recuperación de la información semántica y sintáctica asociada con las palabras guardadas por la memoria visual. Cada lector posee una especie de diccionario o lexicón interno, basado en sus conocimientos previos, al captar los patrones visuales de las palabras de un texto, estos se contrastan con la información interna.

El análisis sintáctico parte de las palabras identificadas y contrastadas con su función sintáctica, en esta parte del proceso se observa su relación estructural para obtener el mensaje de lo que está escrito.

La interpretación semántica es el proceso donde el lector identifica los componentes conceptuales de las frases del texto y elabora representaciones mentales a partir de cada frase aislada, de manera que cada frase del texto se acompaña de otras que son alimentadas por los conocimientos del lector, su experiencia, etcétera.

La realización de inferencias consiste en la generación de información semántica nueva a partir de texto; relacionando las frases con lo que se ha leído hasta el momento, o relacionando secciones del texto con lo que conoce el lector, las circunstancias y el

³³ Jean Berko, Nan Berstein, *El desarrollo del lenguaje*, p. 436.

³⁴ Cfr. Antonio González, *Estrategias de comprensión lectora*, pp. 17-26.

contexto. Las inferencias pueden ser referenciales, cuando se relaciona un elemento de una proposición con otro mencionado en la proposición anterior; integradoras o necesarias, cuando explican las relaciones semánticas entre proposiciones para dar coherencia al texto; y las voluntarias o extrapolativas, son aquellas que completan lo que presenta el texto hacia el futuro, anticipando lo que ocurriría.

Finalmente, la representación mental consiste en la configuración de un modelo mental basado en lo leído y su correspondencia con una situación en el mundo real o imaginario que conoce el lector. Las representaciones mentales se generan conforme se avanza en la lectura, se sustituyen unos a otros alimentados por la información brindada por el texto. La información que conforma el modelo mental es lo que se recuerda más fácilmente del texto leído, mediante la representación mental se adquieren conceptos y se compactan los conocimientos en unidades de fácil manejo. La comprensión lectora depende de la calidad de la representación mental. A una representación superficial corresponde una comprensión deficiente.

Estos subprocesos se llevan a cabo de manera casi simultánea. Los primeros cuatro se suceden de manera inmediata. Los últimos dos se superponen a lo largo de lectura. Por otra parte, cada uno de estos procesos puede llevarse con mayor o menor eficacia, dando lugar a distintas profundidades de lectura. Desde una perspectiva didáctica pueden señalarse tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

La lectura literal se limita a la reproducción a la letra de lo que se dice explícitamente en el texto, sin agregar valor interpretativo. En esta lectura se pueden identificar elementos como nombres, personajes, tiempo y espacio de lo narrado, se identifican ideas principales, secuencias y relaciones de causa-efecto.

En la lectura inferencial el lector comprende información no explícita en el texto. Esto se logra, como se vio antes, relacionando lo que dice el texto con lo que ya conoce el lector, generando información nueva. También se relaciona con la predicción de acontecimientos sobre la lectura y la interpretación del lenguaje figurativo.

La lectura crítica es aquella que permite trasladar lo que se aprendió en el texto a otros ámbitos, así que requiere establecer analogías, elaborar interpretaciones del texto y emitir juicios valorativos sustentados, ya sea en los conocimientos del lector o su experiencia.

Un lector experimentado puede realizar una lectura superficial o una más profunda dependiendo de sus necesidades del momento. Sin embargo, estos niveles de lectura, aplicados a la evaluación, permiten identificar el grado de comprensión que tiene un lector.

Para que el lector logre un buen nivel de comprensión lectora deben cumplirse ciertas condiciones inherentes al lector, al texto y al contexto lector.

Entre las condiciones inherentes al lector están las condiciones intelectuales, que implican que el lector sea capaz de establecer relaciones cognitivas para incorporar nueva información que dialogue con los conocimientos que ya posee; así como que pueda plantear relaciones lógicas para ubicar lo que lee en un tiempo y espacio, y planteando conexiones de causa-efecto, parte-todo, género-especie, etcétera. El lector necesita conocimientos previos, manejar estrategias de aprendizaje y de lectura. El lector necesita imaginación para establecer relaciones sensoriales para evocar imágenes, sonidos, olores. Y por supuesto, necesita memoria, para recordar lo que va leyendo. Además, están las condiciones emocionales, que tienen que ver con cómo se siente el lector, que debe estar a gusto, cómodo y confiado en que la lectura será una experiencia positiva, y por supuesto, las

condiciones emocionales implican motivación, la cual puede darse porque el lector tenga un objetivo propio que perseguir, sea dentro del texto o socialmente con relación al mismo.

La principal condición inherente al texto es que sea apto para su lectura; es decir, que sus características formales, desde su estructura y género, hasta la lengua en la que está escrito permitan que el lector pueda acceder a su lectura. Un lector puede ser muy experto, pero si no maneja el género de un documento no podrá leerlo. Otra condición del texto es su demanda cognitiva específica, ésta se refiere a que cada texto implica un grado de dificultad distinto, dependiendo de a quien esté dirigido, ya sea porque aborda temáticas especializadas de tipo gremial o por edades, en tanto que necesite un cierto grado de desarrollo en su lector.

Finalmente, las condiciones contextuales de lectura implican un buen ambiente lector. Si el espacio de lectura se trata de un salón de clases, debe haber buenas relaciones entre los alumnos, y también con el maestro; las condiciones físicas del lugar también pueden influir, que la luz y la temperatura sean adecuadas, incluso el mobiliario y la limpieza del lugar son importantes. Lo que hay fuera del aula también influye, el entorno familiar, el ambiente social, la condición económica, todo eso repercute en la comprensión lectora, porque todo eso afecta al lector.

Considerando los conceptos anteriores, ¿Por qué LVA para fortalecer la comprensión lectora? La LVA es una actividad que le da vida y significado a un texto escrito, y cuando se comparte con otros se transforma en una actividad social en la que un lector permite que un oyente imagine, se deje llevar por las emociones de la lectura, pensar, reflexionar y aprender. Además, dado que puede compartirse, también facilita que las estrategias de lectura se vayan haciendo evidentes a los oyentes durante el proceso.

Cuando se lee en voz alta, ya sea para otros o para uno mismo, todo el cuerpo interviene en el acto de leer; se involucra el sentido de la vista y también el oído; de manera que dos estímulos acaparan la atención del lector dirigiéndola a un mismo objetivo, la comprensión del texto. Además, el tiempo de procesamiento, forzado por la acción de articular, es más lento que cuando se lee en silencio y en consecuencia la atención del lector puede ser mayor.

Mediante la LVA, se practica la escucha y ésta se vuelve más analítica, más consiente. Se agudiza la observación y se estimula la memoria, porque cuando la voz es el vehículo de la lectura, siendo más intangible que la letra escrita en un soporte físico, los sentidos se activan para retener los datos importantes, lo curioso, lo que llama la atención. Esto ocurre tanto cuando se escucha una LVA, como cuando se lee, porque hay más sentidos involucrados.

Como en toda lectura, al leer en voz alta también se incrementa el vocabulario y se expande el conocimiento, mejora el pensamiento crítico y creativo; lo que cambia es el cómo. La LVA implica más lo emocional desde que la calidez de la voz acompaña el proceso de lectura. Ahora, si se está leyendo con otros, incluso se generan vínculos afectivos. Esto propicia un buen ambiente de lectura, se desarrolla una actitud positiva hacia los libros y se genera en el lector una actitud más receptiva.

Para que se logren todos los beneficios antes mencionados, el lector debe realizar una LVA que cumpla con los elementos básicos que son el volumen, la dicción, la velocidad y la entonación adecuados al momento y espacio de la lectura.

El volumen es la intensidad del sonido que se emite, se relaciona con la cantidad de aire que se expulsa al hablar. El volumen adecuado es aquel que permite que el mensaje llegue al oyente sin dificultad. Si se está leyendo para uno mismo el volumen puede ser

incluso un murmullo, pero cuando se lee para un grupo la voz debe llegar sin distorsión ni dificultad hasta donde se encuentran los oyentes más alejados del emisor.

La dicción se refiere a la manera de pronunciar, que los sonidos se escuchen de manera clara, sin que se confunda una palabra con otra, y que tampoco se arrastren las palabras. En español hay sonidos que son especialmente difíciles al momento pronunciarse y corren el riesgo de escucharse mal. Tal es el caso del fonema /s/, que puede llegar a oírse como un silbido; también existen combinaciones de sonidos que pueden resultar complicadas para un lector en particular. El lector debe escucharse a sí mismo y detectar que sonidos se le dificultan, dónde detiene su lectura por una palabra difícil y practicar repetidas veces el pasaje complicado. Esta revisión debe ser habitual, porque las combinaciones de sonidos que causan dificultad no siempre son las mismas para un mismo lector, y sólo pueden detectarse mediante la práctica lectora.

La velocidad de la lectura es la rapidez de la emisión de sonido. Ésta no se mide en número de palabras contra reloj, depende del tiempo necesario para que se formen imágenes mentales en los oyentes, incluido el lector. Así, pues, la velocidad de LVA debe ser más lenta que la lectura en silencio. El lector debe encontrar el equilibrio haciendo conciencia de sus propias imágenes mentales; porque si lee rápido no habrá tiempo para una buena comprensión, y si lee muy lento puede llegar a cansar. “El que escucha necesita más tiempo para capturar el significado y entender qué está sucediendo”.³⁵

Por último y no menos importante, la entonación es el movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados, lo que permite la distinción entre las oraciones declarativas, interrogativas y exclamativas. Incluso, mediante la entonación se puede diferenciar casos en los que por ejemplo la interrogación es pregunta o cumple otra función,

³⁵ Aidan Chambers, *op. cit.*, p. 86.

como en las siguientes interrogaciones: “*Hiciste eso, ¿no?*”, “*¿Te importaría cerrar la ventana?*”, “*¿Tiene fuego?*” la intención de la segunda interrogación no es preguntar al interlocutor si le importa realmente cerrar una ventana, se trata de un favor o incluso puede ser una orden, el énfasis melódico de las tres interrogaciones no puede ser el mismo.

La entonación tiene que ver con una inflexión de la voz, la variación del tono de la voz para indicar algún matiz expresivo al texto que se lee. Esa variación en la voz, se ajusta al texto y a la interpretación que el lector hace de éste, de manera que mediante la inflexión de su voz puede incidir en el sentido del texto.

Otro aspecto que deriva de la entonación consiste en ajustar la voz a los personajes que intervienen en el texto. Esto se llama construcción de personaje y, de acuerdo con Alma Velasco, puede ser de dos tipos: 1) dramatización, también llamada “imitación real” y 2) “imitación sugerida”, donde solo se matiza ligeramente la voz para marcar un cambio de personaje, incluido al narrador.³⁶ En lecturas para jóvenes y adultos es preferible realizar una “imitación sugerida” para que la lectura no resulte pesada o ridícula. Cabe precisar que la “imitación sugerida” no se limita a una lectura realizada por un profesional de la voz, no requiere una particular preparación actoral, es el matiz que un lector que prepara su lectura puede darle a cada personaje para distinguirlo, para que el oyente distinga qué personaje dice qué en el texto.

Sintetizando, volumen, dicción, velocidad y entonación son los elementos que permiten que una LVA sea eficaz. Comprenderlos ayuda a hacer conciencia sobre como uno mismo se desempeña en la LVA. Es posible grabarse al leer y conociendo estos conceptos juzgar el propio desempeño. Sin embargo, existen métodos para preparar la

³⁶ Cfr. Alma Velasco, *La voz: universo sonoro. Manual de técnicas prácticas, secretos y tips para la lectura en voz alta y la comunicación oral.* p. 49.

lectura y trabajar cada uno de estos elementos. Porque aunque es cierto que se aprende a leer, leyendo; así como se aprende a nadar, nadando; de la misma idea se sigue que no tiene caso nadar una mañana completa, si no aprende a respirar en el agua; como tampoco será de gran ayuda para mejorar el desempeño de la LVA, leer sin parar, sin adquirir los conocimientos necesarios que afectan cada uno de los elementos de la lectura. Los ejercicios para mejorar el desempeño del lector en voz alta se describirán y explicarán detalladamente en el capítulo tercero de este trabajo, donde se expone la propuesta de estrategia didáctica.

Planteadas las condiciones para que se lleve a cabo la comprensión lectora, se procederá a analizar de qué manera la LVA repercute en ellas. Para efectos prácticos se analizarán las repercusiones de la lectura desde dos casos posibles: la LVA en soledad y la LVA en compañía.

Cuando se lee en voz alta para uno mismo la voz nos envuelve y puede hacer más placentera la lectura, más disfrutable porque así se percibe mejor la musicalidad del texto; conviene recordar que todos los textos tienen una cadencia propia, aunque se trate de prosa. Se puede decir que el sonido de la voz, como el de un instrumento musical, adorna el ambiente y lo hace más propicio para la concentración y en consecuencia para la comprensión. En lo que se refiere al texto, no cambian sus características formales, ni su demanda cognitiva específica, un texto por definición es fijo por la escritura, puede variar de una edición a otra, pero la tinta en el papel no cambia; a pesar de eso, mediante la voz lo escrito cobra vida y las sensaciones se intensifican facilitando el camino a la imaginación, a la creación mental de imágenes vívidas. Al modificar el ambiente y la intensidad del texto, se están moviendo las condiciones del lector, quien está más despierto, más dispuesto para

conocer, su imaginación estará más activa y, dado que experimenta sensaciones positivas, se siente más motivado.

Ahora, cuando se lee en compañía el ambiente también se modifica mediante la voz, el texto cobra vida casi del mismo modo que a solas, en todo caso cambiará el volumen de la voz; pero lo más importante es la repercusión en las condiciones emocionales de los involucrados. Los que escuchan se sienten relajados, no son el centro de atención y pueden dejarse llevar por la voz que les lee, disfrutar el texto sin presión y comprenderlo. Aidan Chambers³⁷ habla de hacer accesible la experiencia de lo difícil, cuando un maestro lee en voz alta a sus alumnos, puede hacer énfasis con la voz marcando los pasajes importantes de un texto académico, por ejemplo; y en el caso específico de que la clase sea de lectura, mediante la LVA es posible compartir estrategias de lectura al grupo.

Por otro lado, el que lee entrega parte de sí mismo a los demás y los que escuchan de algún modo perciben esa donación, probablemente ninguna de las partes haga consciencia en este fenómeno, pero son sensaciones que se guardan en interior del ser; los grupos de personas que leen en compañía generan vínculos entre sí, sin darse cuenta de ello. Esta filiación lograda a través de la lectura compartida es muy motivante, logra que la lectura se asocie a buenos momentos y que pierda la mala imagen que pudo haber tenido en alguien que quizá la consideraba aburrida o pesada. Y una persona que ha cambiado su punto de vista respecto a la lectura, es un lector en potencia y posiblemente comparta su experiencia en otros ambientes, como la familia y los amigos.

Desde esta perspectiva, la LVA ejecutada con buen volumen, velocidad, dicción y entonación contribuye a fortalecer la comprensión lectora; tanto si se lleva a cabo en solitario o con más personas. Y aunque es cierto que al leer en esta modalidad se lleva un

³⁷ Cfr. Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, p.81.

ritmo más lento que mediante la lectura silenciosa, y que no se puede leer en voz alta por más de una hora continua sin irritarse la garganta, las ventajas que supone la LVA son suficientes para tenerla presente y practicarla.

2.2 Didáctica de la lectura en voz alta desde el constructivismo

El constructivismo no es tanto una teoría, sino más bien un marco explicativo que integra aportaciones diversas, cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.

Los distintos enfoques comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, Cesar Coll lo llama “idea-fuerza constructivista”. Este principio pone el énfasis en la aportación que realiza el alumno para su propio proceso de aprendizaje: es decir, conduce el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de conocimientos y de experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a dicho proceso.³⁸

Sobre esa idea central, el aprendizaje es una construcción que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Así, se concibe la situación educativa como una construcción conjunta. El maestro y los alumnos “pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad”.³⁹

³⁸ Cfr. Frida Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*, capítulo 2 “Constructivismo y aprendizaje significativo”.

³⁹ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 64.

En este marco, Ausubel acuñó el término de aprendizaje significativo. En este tipo de aprendizaje se reconoce que las mentes de los alumnos no están en blanco, ellos construyen los conocimientos a partir de lo que ya conocen previamente. Es decir, movilizan la información previa para entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido. Se dice que se ha logrado un aprendizaje significativo cuando el objeto de aprendizaje pasa de ser objetivo y ajeno al sujeto que aprende y se transforma en algo suyo, personal y subjetivo. Al aprender significativamente se produce la memorización comprensiva, que a diferencia de la memoria mecánica, permite utilizar el conocimiento integrado para la resolución de problemas prácticos.

La función del docente, desde el constructivismo, es orientar y guiar de forma explícita las actividades pertinentes para que el alumno construya su propio conocimiento a partir del saber colectivo. En palabras de Solé el maestro “debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado”.⁴⁰ Si el alumno realizara la construcción en solitario nada asegura que su orientación sería la adecuada, el maestro conoce el sentido de lo culturalmente establecido y dado que lo comprende puede guiar el aprendizaje del alumno

De acuerdo con Bruner, el maestro proporciona los andamios necesarios a sus alumnos para que progresivamente puedan obtener autonomía y dominio del conocimiento. En el caso de la lectura, el profesor debe proporcionar a los alumnos la información y las actividades necesarias para que aprendan a utilizar poco a poco y mejor las estrategias para la comprensión lectora, al grado que puedan usarlas de manera autónoma en cualquier

⁴⁰ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 65.

momento en que se enfrenten a una lectura. Isabel Solé explica con mucha claridad la idea de andamiaje.

Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio [...] el andamio se retira [...] también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje.⁴¹

El andamiaje implica la transferencia de responsabilidad progresiva del maestro al alumno. Al inicio la responsabilidad de lograr las metas se deposita casi por completo en el docente, quien de manera gradual va trasladando la responsabilidad al alumno, hasta que éste logra la independencia y maneja por su cuenta el conocimiento adquirido.

El alumno no es un mero receptor o reproductor de saberes culturales; sino que es corresponsable de su proceso de aprendizaje, y en el mismo proceso, el alumno construye su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Esto supone que el alumno tendrá participación activa, disponibilidad y los conocimientos previos en el marco de la situación interactiva en la que el profesor guiará su aprendizaje. De manera que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el constructivismo, los contenidos que se aprenden, en cierta medida ya se conocen. Es decir, los alumnos tienen alguna información preliminar de la cual habrá que hacerlos conscientes o sistematizarlos de acuerdo con el saber colectivo. Los contenidos en los currículos escolares, por lo general pueden clasificarse en declarativos, procedimentales y actitudinales.

⁴¹ *Idem.*

Los contenidos declarativos se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios; es decir, incluyen todo aquel saber que se declara. Este tipo de conocimientos puede ser de dos tipos: factual (datos y hechos) y conceptual (conceptos, explicaciones y principios). El conocimiento factual debe aprenderse de forma literal, de memoria. Mientras que el conocimiento conceptual se aprende mediante la abstracción de un significado o identificando características; en este caso, los conocimientos previos son fundamentales para la comprensión, pues mediante el análisis de los conocimientos previos relacionados con el concepto se puede desarrollar su definición.

Los contenidos procedimentales se refieren a aprender la serie de pasos para alcanzar un fin. Los procedimientos deben experimentarse, el maestro debe proporcionar las bases para que el alumno lleve a cabo paso a paso los procedimientos, comprendiendo la lógica secuencial que les da forma. En este aprendizaje, el alumno tomará el control progresivamente, siendo asistido por el profesor cuando lo necesite.

Los contenidos actitudinales se refieren al aprendizaje de la disposición o manera de comportarse de los alumnos, “experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”.⁴² En la adquisición de este aprendizaje influye lo que se ha vivido, los ejemplos de las personas más significativas y el medio social en que se vive. Es complejo formar actitudes de manera consciente y efectiva en el alumno; sin embargo, el maestro debe considerar este aprendizaje en todas las actividades que realizan sus alumnos y proporcionar mensajes persuasivos para lograr las actitudes deseables.

⁴² Frida Díaz Barruga, *op. cit.*, p. 32.

En conclusión, en el constructivismo el aprendizaje es una construcción que se realiza con base en los conocimientos ya conocidos; al inicio del proceso de aprendizaje, el maestro tiene la responsabilidad de guiar al alumno en la consecución de los objetivos, pero a medida que se avanza, paulatinamente delega esta responsabilidad en el alumno. El alumno, por su parte, debe ser activo, tener disponibilidad para la realización de las actividades indicadas por el maestro. Y finalmente, los contenidos aprendidos no son del todo nuevos para el estudiante, pues se presupone que el alumno posee conocimientos previos.

2.2.1 Hacia el diseño de una propuesta didáctica

Antes de plantear cómo se plantea la LVA desde el constructivismo, conviene observar los trabajos que se han hecho en torno a la LVA y su relación con la comprensión lectora.

De acuerdo con la revisión de bibliografía que se llevó a cabo para esta investigación, por lo general los trabajos en torno al tema se enfocan en las etapas tempranas de alfabetización escolar, se ha pasado por alto que la lectura no se aprende de una vez y para siempre, sino que se sigue aprendiendo a lo largo de la vida; y lo mismo ocurre con su modalidad en voz alta.

A pesar de lo anterior, vale la pena detenerse en algunas de las investigaciones en torno a la LVA y su relación con la comprensión lectora.

En 2010 Gloria Inés Contreras y Rocío de la Paz Reyes realizaron una investigación cualitativa por medio de una entrevista a los docentes del Liceo Cristiano Manantial de Vida y el Colegio Saludcoop Norte, ambas instituciones de nivel básico en Bogotá, Colombia. La entrevista giraba en torno a qué entiende el profesor por leer y cómo lleva la

lectura al salón de clases y qué estrategias implementa. De acuerdo con las autoras, el concepto de lectura del profesor incide directamente en las prácticas que se llevan a cabo en el aula “el que la concibe como un proceso de comprensión y se interesa más por encontrar sentido a lo que lee, en ocasiones limitando el disfrute y el acercamiento natural a la lectura. Por otro lado la concepción de lectura con función social y comunicativa que se acerca más a resolver dudas, recrearse, a crear nuevos interrogantes”.⁴³ Según sus conclusiones, el maestro debe ser un modelo lector para los alumnos, preparar sus lecturas e involucrarlos en las mismas, esto puede ser por medio de sonidos o acciones que los alumnos pueden realizar en determinados momentos de la lectura. Dado que el grupo de estudio son los profesores, las autoras centran su atención en la LVA que el maestro puede realizar en el aula y no en la práctica de los propios alumnos.

En 2018 Karina Lastre, Fradit Chimá y Anuar Padilla realizaron una investigación con enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fue estudiar los efectos de la LVA en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Su muestra consistió en un grupo de 33 estudiantes, en un rango de edad entre 8 y 10 años. Su intervención aplicando el programa de LVA tuvo una duración de cuatro meses. El estudio observó las variables de comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico textual. Como instrumento de recolección de información usaron una serie de pruebas y subpruebas de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Sus resultados arrojaron que la LVA tuvo una influencia significativa en la comprensión literal e inferencial, pero no en la comprensión crítico textual. Entre las limitaciones de su investigación, señaladas por las autoras, se encuentran el número reducido de participantes y el poco tiempo de la

⁴³ Gloria Contreras, Rocío de la Paz, *La lectura en voz alta como estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión lectora*”, p. 106.

intervención, como sugerencias plantean la posibilidad para futuras investigaciones de ampliar la muestra de estudio, incluyendo un grupo de control y uno experimental; así como incrementar el periodo de intervención. Esto último es muy significativo, porque implica que un estudio con el mismo grado de precisión, requiere por lo menos el mismo tiempo de intervención.

El mismo año, Bernardo Riffo, Natalia Caro y Katia Sáez realizaron un estudio descriptivo para determinar en qué medida se encuentran relacionadas la conciencia fonológica y la conciencia léxica con la LVA y la comprensión lectora en un grupo de 28 niños de segundo grado de educación básica, con un promedio de edad de 7 años. Para medir las variables en estudio se utilizaron distintas pruebas a saber, en el caso de la conciencia fonológica se utilizó una prueba de segmentación lingüística, para la conciencia léxica se utilizó la técnica de tarea de decisión léxica, para la comprensión lectora se empleó la prueba LECTUM,⁴⁴ y para la LVA se consideraron tres criterios que se midieron de manera independiente: velocidad, prosodia y precisión. Velocidad, para este criterio se consideró la cantidad de palabras leídas en un rango de tiempo; la prosodia incluyó ritmo y entonación; y la precisión se midió contando el número de errores de decodificación. El desempeño en los tres criterios se midió en rangos de excelente, bueno e insuficiente. La LVA se efectuó de forma individual y cada lector fue grabado para que posteriormente su lectura fuera escuchada por cuatro jueces. Los resultados arrojaron un vínculo estrecho entre LVA y comprensión lectora, principalmente en lo que respecta a la velocidad y la prosodia. Este estudio tuvo una duración mayor al de Lastre, de manera que les permitió observar de manera individual el desempeño de cada estudiante. Por otra parte, en lo que

⁴⁴ LECTUM es una prueba del sistema escolar chileno para el diagnóstico de la comprensión lectora. Cubre desde el nivel preescolar al 4º año de enseñanza media. Comprende 14 tests distribuidos en 7 niveles.

respecta a las pruebas realizadas en la LVA es notable que la velocidad se valore contando el número de palabras en un rango de tiempo, cuando la velocidad adecuada para la comprensión no tiene que ver con la cantidad de palabras sino con la formación de imágenes mentales en el oyente al tiempo que escucha la lectura.

Aunque estos trabajos se limitaron a la educación básica, confirman que la LVA contribuye a fortalecer la comprensión lectora; el punto que se pretende demostrar en este trabajo, es que no sólo ocurre en niños de primaria, también en el bachillerato. Los jóvenes deben redescubrir la LVA para alcanzar sus beneficios durante toda su formación escolar y por el resto de su vida.

2.2.2 Lectura en voz alta en el aula desde el constructivismo

Se aprende a leer leyendo y para comprender lo que se lee se necesita la ejecución de estrategias específicas. De acuerdo con Isabel Solé, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora “no puede realizarse [...] al margen de la actividad de leer”.⁴⁵ Si la lectura se realiza en colectivo, en un aula es posible enseñar en tiempo real cómo operan las estrategias de lectura.

La anticipación de los diversos elementos narrativos, la selección de indicios relevantes, la integración de la información sobre las nuevas acciones y conductas de los personajes y, sobre todo, el análisis del propio autocontrol sobre la coherencia interpretativa, hallan en la lectura integral colectiva un espacio privilegiado para el aprendizaje interactivo de las

⁴⁵ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 104.

estrategias de lectura, estrategias que el lector podrá trasladar posteriormente a otras obras de lectura individual.⁴⁶

La LVA en el aula contribuye al aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora y a que dicho aprendizaje sea significativo. Permite que el alumno conozca un modelo de lectura y que intervenga en la construcción del conocimiento tanto personal como colectivo, pues da lugar a la participación activa de todos los que participan en ella, ya sea lectores o escuchas.

En la lectura compartida, el docente lee ante sus alumnos, guiando la comprensión a través del uso de estrategias de lectura; progresivamente deja la responsabilidad en los alumnos, partiendo desde el momento en que los alumnos sean los que leen en voz alta dirigiendo los comentarios en torno a la lectura. Mediante la lectura compartida el lector asume progresivamente el control del proceso de comprensión lectora.

Para que esto se lleve a cabo todos los elementos que se interrelacionan en el aula para lograr el aprendizaje –maestro, el alumno y los contenidos– deben tener una integración coherente y eficiente. En este apartado se analizará cada elemento en el caso de la enseñanza de la LVA.

El maestro es el responsable de llevar la lectura al aula y de guiar el aprendizaje de sus alumnos. Por eso, debe estar consciente de que es un vínculo entre los alumnos y la lectura. De acuerdo con Michèle Petit los maestros deben propiciar la relación de sus alumnos con los textos escritos.

Les corresponde a los maestros hacer que los alumnos tengan mayor familiaridad, que se sientan más capaces al acercarse a los textos escritos. Hacerles sentir su diversidad,

⁴⁶ Teresa Colomer, *De la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la educación literaria*, pp. 24 y 25.

sugerirles la idea de que, entre todos esos textos escritos –de hoy o de ayer, de aquí o de allá–, habrá algunos que les digan algo a ellos en particular.⁴⁷

Cuando se aborda el tema de la lectura, la base de la actuación del maestro es su compromiso con la lectura, su gusto genuino por ella. La LVA permite que esta cualidad se transmita con naturalidad. Si el maestro disfruta leyendo, los alumnos lo notarán y su ejemplo puede lograr que vean a la lectura desde una perspectiva distinta, más amena, más accesible y disfrutable.

El maestro debe procurar que el ambiente de lectura sea adecuado, para lo que deberá considerar los factores emocionales que influyen al lector. En primer lugar, como afirma Isabel Solé, “para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso”.⁴⁸ El maestro es responsable de que los alumnos sientan que la clase es un lugar donde no serán juzgados, ni subvaluados, donde cada uno de ellos es respetado entre pares y por el maestro, sólo así se sentirán en confianza de participar, emitir opiniones con libertad e incluso leer para los demás.

Por otra parte, el maestro debe tomar en cuenta que “lo que ocurre en el aula no puede aislarse de todo un entorno social, cultural, político y económico”.⁴⁹ El alumno, como lector, no se desprende de sus creencias, de las representaciones sociales y escolares que ha experimentado sobre la lectura y la literatura, de su contexto familiar, ni de las estructuras culturales dominantes. Es ser consciente del contexto de sus estudiantes, debe conjugarse con la conciencia de que “puede haber una diversidad en los modos de

⁴⁷ Michel Petit, *op.cit.*, p. 184.

⁴⁸ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁹ Marta Sanjuán, “De la experiencia de la lectura a la educación literaria”. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia, p. 93.

apropiación del sentido de los textos, y que en realidad todas las lecturas están contaminadas por los presupuestos estéticos e ideológicos del lector”.⁵⁰ Sólo así, dice Marta Sanjuan, se dejará de culpabilizar a los jóvenes lectores por las lecturas subjetivas.

Por su parte, el alumno debe estar en plena disposición de realizar los ejercicios que el maestro le indique, participando activamente, explorando sus experiencias previas, tanto sobre el tema abordado en la lectura, como sobre su propia experiencia lectora. Conforme la responsabilidad de lectura se delegue, el alumno debe externar sus inquietudes y dudas, para que la guía del maestro sea eficaz. Y debe mantener el respeto para con todos los miembros de la clase, pues sólo sobre la base del respeto mutuo se puede construir un buen ambiente de lectura, propicio para la comprensión y el disfrute.

El material de lectura que se utilice en las sesiones para practicar la LVA, debe elegirse cuidadosamente en función de los intereses de los estudiantes atendiendo a su edad y entorno social; cubriendo las necesidades del currículo escolar y cuidando su extensión y sonoridad para leerse en voz alta. En cuanto al último aspecto cabe observar que la duración aproximada de la lectura debe ser medida con reloj, muchos textos pueden ser leídos en clase, pero no todos pueden leerse y analizarse en el transcurso de una clase de una hora, por ejemplo. Por otra parte, también se debe observar que, aunque mecánicamente todos los textos se pueden leer en voz alta, cuando se comienza a desarrollar la habilidad lectora a través de la LVA, debe elegirse textos que no manejen un lenguaje muy especializado o cuya temática sea muy compleja para los alumnos del grupo.

Aidan Chambers recomienda la lectura de una historia completa que pueda leerse de principio a fin de una sola vez, lo que permite analizar una obra desde todas sus aristas y mostrar las estrategias de lectura que se emplean en un texto completo. Dependiendo del

⁵⁰ *Ibid.*, p. 94.

tiempo con que se cuente para la lectura, de los días disponibles, puede optarse por una breve selección de cuentos o poemas asignados a distintos lectores. También puede optarse por la lectura de un fragmento de novela, para abrir el apetito de los estudiantes y que continúen la lectura por su cuenta, en este caso se debe provocar intriga y suspenso en los escuchas. Otra opción es leer la historia durante algunos días, si se tiene el tiempo necesario; esta modalidad permite dar acompañamiento a los alumnos en lecturas largas.⁵¹

En suma, para que se logre un buen ambiente de lectura tanto el maestro como sus alumnos y los contenidos deben estar en sintonía. Partiendo de esta base cabe considerar que la enseñanza de la LVA puede comprender dos momentos. Primero, el maestro lee ante sus alumnos, transmitiéndoles las estrategias para comprender la lectura. Después, los alumnos leen en voz alta por su cuenta, aplicando las estrategias aprendidas.

Se debe comenzar desde la lectura del profesor porque así se le muestra un modelo a los alumnos y a su vez, se generan las condiciones para que estos observen de manera relajada el proceso de la lectura. “Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad [...] nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete. Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al texto”.⁵² El que escucha realiza un trabajo paralelo al lector, pero en un estado de tranquilidad; porque otro le presta su expresividad y con ella su interpretación del texto. Después, cuando accede al texto por su cuenta, tiene un camino hecho y puede centrar su atención en los detalles que en una lectura individual pudo haber pasado por alto.

Cuando la responsabilidad de la lectura se traslada a los alumnos, esto debe hacerse evitando en la medida de lo posible que el alumno lector se sienta incómodo; por tanto, el

⁵¹ Cfr. Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, pp. 81-83.

⁵² *Ibid.*, p. 78.

alumno debe contar con una preparación previa para mejorar su desempeño como lector en voz alta. Cuando el alumno lee, es recomendable que quienes escuchan no cuenten con el texto impreso, para que la atención esté en la voz, no en comparar la LVA con el escrito, pues muchas veces eso genera menosprecio a la lectura del otro.

Contemplado el marco general de la clase de lectura, es momento de considerar los procedimientos que intervienen en la comprensión lectora y que, por tanto deben tomarse en cuenta.

Las estrategias son “procedimientos cognitivos y lingüísticos de diversa índole que cada lector, de modo particular, lleva a cabo con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura”.⁵³ Estos procedimientos no son usados en su totalidad ni del mismo modo por todos los lectores, ni en todas las lecturas. No siempre se realizan de manera consciente, muchas veces son empleados por los lectores de manera automática, siendo igualmente efectivas. Lo más importante no es nombrarlas, e identificarlas sino llevarlas a cabo al momento de leer. Por lo tanto, las clases de literatura deben contribuir a que los alumnos desarrollen una conducta estratégica.

Para efectos de la presentación de las estrategias de lectura se tomarán en cuenta los tres momentos de la lectura que señala Isabel Solé: antes, durante y después.

Antes de la lectura

El primer paso antes de abordar una lectura consiste en tener claros los objetivos y estar motivado para realizarla. Para esto el lector debe preguntarse ¿Para qué voy a leer? Toda la lectura dependerá de esto, por ejemplo, no es lo mismo asumir las lagunas de comprensión

⁵³ Giovanni Parodi, *op. cit.*, p. 97.

cuando se está leyendo una revista en la sala de espera del dentista, que cuando se está recabando información en actas empresariales para defender un caso en el juzgado. En el primer caso, se pueden pasar por alto algunas dudas sobre el texto, incluso dejar la revista y ver el teléfono; en el segundo caso no es así, habría que investigar o preguntar a un experto.

Isabel Solé refiere un listado de objetivos de lectura que harán variar el curso de la misma: leer para obtener información precisa, leer para seguir las instrucciones, leer para obtener información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la LVA, leer para dar cuenta de que se ha comprendido.⁵⁴

En lo que respecta a la motivación, cuando se trata de la lectura en la escuela, se debe cuidar la confianza que el alumno tiene de sí mismo, y su motivación para seguir leyendo. Para mantener dicha motivación, afirma Solé, también se ha de vigilar que el contenido de la lectura conecte con los intereses de la persona que tiene que leer.

Conocidos los objetivos y estimulada la motivación, se deben activar los conocimientos previos. Para acceder a cualquier texto se necesita cierto bagaje que puede estar dado por la educación escolar o la vida misma. Antes de la lectura, en el salón de clases, se puede introducir la obra proporcionando información general sobre lo que se va a leer o se puede invitar, a través de preguntas, a que los alumnos expongan lo que saben acerca del tema basándose en su experiencia, vivencias y conocimientos. También es importante, para activar los conocimientos previos, indicar a los alumnos que deben fijarse en ciertos aspectos paratextuales, los cuales pueden permitirles contextualizar la obra y prepararse para ella; lo que permite realizar las primeras predicciones.

⁵⁴ Cfr. Isabel Solé, *op. cit.*, pp. 33-40.

Si bien, la lectura es un continuo de hipótesis y verificación de hipótesis, antes de comenzarla, mediante la observación de ciertos detalles como los títulos, las ilustraciones, la forma del texto, etcétera, se pueden generar predicciones sobre el mismo, que ayudarán a dialogar con el texto a lo largo de la lectura.

Otra estrategia previa a la lectura consiste en plantearse preguntas acerca del texto que se va a leer. “Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema”.⁵⁵

Durante la lectura

La lectura puede llevarse a cabo de manera colectiva o individual. Para cada uno de estos casos hay estrategias específicas. Sin embargo, hay estrategias que pueden llevarse a cabo siempre, a esas se refiere este apartado.

Durante la lectura se formulan predicciones, como ya se mencionó antes, la lectura puede verse como un continuo de hipótesis y su verificación. La misma lectura proporciona claves para que se elaboren estas visiones a futuro, el lector va reuniendo esa información y comprueba sus predicciones conforme avanza.

Al mismo tiempo, se plantea preguntas que lo llevan de la mano a través de la lectura. Puede ser que dichas preguntas no se respondan con el texto directamente, o puede ser que sí, que conforme se lee se encuentren las respuestas. La generación de preguntas, por parte del lector, le ayuda a dialogar con el texto, comprender lo que está diciendo y las limitaciones de lo que dice.

⁵⁵ Isabel Solé, op. cit., p. 96.

Conforme se lee, es posible ir subrayando datos significativos, para acudir a ellos al término de la lectura. Esta estrategia deberá ser guiada por los objetivos de la lectura; por ejemplo, si se trata de un análisis literario, antes de leer se deben tener en cuenta los elementos que se pueden buscar en un texto de ese tipo de manera que al leer se identifiquen y marquen adecuadamente.

Estas estrategias se apoyan en otras más específicas como las que señala Giovanni Parodi. Como el relacionar una misma expresión a lo largo del texto, relacionar una expresión con otra distinta pero que se refiere a lo mismo, completar vacíos, descubrir la relación de una palabra con otros hechos mencionados en el texto, establecer relaciones de causa y efecto, y descubrir el significado de una palabra nueva en el texto. A continuación se expone brevemente lo que Parodi refiere sobre estas estrategias.⁵⁶

La relación de una misma expresión, así como la de una expresión con otra diferente, permite saber que existe continuidad en el tema que se aborda, de manera que se puede identificar una persona, un objeto o un proceso. La relación de una expresión con otra diferente se da sobre la base de que la lengua permite utilizar diversidad de palabras para referirse a algo que ya fue nombrado sin que esto implique una pérdida de coherencia, entender este mecanismo ayuda al lector a seguir el texto sin perderse.

Los textos muchas veces obvian cierta información que suponen es de conocimiento general. También ocurre que se deje alguna información sólo en calidad de sugerida. Cuando eso pasa, el lector ha de echar mano de su conocimiento previo. Cuando la lectura se lleva en una clase, como vimos en las estrategias previas a la lectura, es posible aportar cierta información antes de la lectura para facilitar su comprensión; pero cuando no es así,

⁵⁶ Cfr. Giovanni Parodi, *op. cit.*, pp. 100-118.

el lector cuenta con su bagaje para cubrir los vacíos en el momento de la lectura, o puede detenerse para buscar información y llenarlos.

En los textos existen relaciones de causa y efecto que pueden identificarse gracias a lo que Giovanni Parodi llama “marcadores semáforos” que son aquellos marcadores como “por”, “porque”, “en consecuencia”, “debido”. También hay relaciones de causa y efecto que se pueden seguir a partir de lo que se sabe previamente; su identificación dependerá del conocimiento de mundo que tenga el lector, de su cultura, su edad, etcétera.

Finalmente, Parodi se refiere al descubrimiento de significado de una palabra nueva en el mismo texto. Para esto se ha de observar marcadores del tipo “en otras palabras” y “es decir” y también recursos como la aposición, en la cual se yuxtapone una definición del término definido insertándola entre comas, guiones o paréntesis.

Después de la lectura

Al terminar la lectura se recapitula sobre ella, se recupera el tema de la obra, y se establece la idea principal. Solé retoma los conceptos de “relevancia textual” y “relevancia contextual” acuñados por Van Dijk, por medio de ellos aborda el hecho de que al hablar de idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero se da poca importancia al lector y sus objetivos de lectura. La “relevancia textual” se refiere a lo que el autor marca como más importante, mientras que la “relevancia contextual” se refiere a lo que el lector considera importante en el momento de la lectura. Para encontrar esta idea principal, se siguen reglas de omisión o supresión, reglas de selección, reglas de situación y de elaboración.

También, se puede elaborar un resumen de la lectura. Para esto se deben seguir, a decir de Van Dijk, reglas de omisión y selección, reglas de generalización y reglas de integración.⁵⁷ Es decir, no sólo se necesita identificar las ideas principales, separándolas de las accesorias y derivadas, sino que se hace un trabajo de asociación donde se construye una nueva información. De este modo, el resumen integra la aportación del lector/ escritor que lo formula, que estará en función de sus propios objetivos de lectura, mediante el resumen se elabora y organiza el conocimiento.

La última estrategia que señala Solé consiste en la formulación de preguntas. Estas preguntas se pueden clasificar en: preguntas literales, serían aquellas que requieren una respuesta literal; preguntas inferenciales, aquellas preguntas cuya respuesta se infiere del texto pero no está directamente en él; y preguntas críticas, preguntas cuya respuesta ni está en el texto ni se pueden deducir de él, sino que exigen la opinión y conocimientos del lector, su experiencia. En un primer momento, el maestro debe proponer las preguntas; sin embargo, debe llegar el punto en el que los alumnos generen sus propias preguntas, debe autocuestionarse para comprender mejor lo que lee sin que juicios ajenos dirijan su interpretación.

Estas estrategias, son realizadas por el lector experto, incluso sin que sea consciente de ellas. En el aula, el maestro puede hacer un modelado ante sus alumnos; mostrándoles cómo emplea las estrategias él mismo y cómo se obtiene el resultado, siguiendo varios objetivos de lectura para que los alumnos observen los distintos productos. Cuando las circunstancias particulares de la clase no permitan mostrar todas las estrategias, es preferible enseñar una sola que intentar mostrar todas.

⁵⁷ Isabel Solé, *op. cit.*, pp. 126-129.

Hasta este punto se ha hablado de la formación del ambiente lector donde maestro, alumnos y contenido están en sintonía, se han abordado las estrategias de lectura para la comprensión lectora, falta indicar la manera en que se evaluará.

La evaluación consiste en recabar evidencias sobre los conocimientos y habilidades alcanzados por los estudiantes en un proceso de aprendizaje, con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones en torno a los resultados obtenidos. Los factores que están involucrados en la evaluación son: 1) la demarcación del objeto es decir la definición de aquello que se va a evaluar; 2) los criterios para realizar la evaluación, al determinar los criterios de evaluación se debe considerar los objetivos previamente fijados en el plan de clase; 3) la sistematización mínima para la obtención de información mediante técnicas e instrumentos evaluativos; 4) elaboración de la representación de la información obtenida; 5) emisión de juicios sobre lo evaluado y 6) la toma de decisiones para la retroalimentación.⁵⁸

De acuerdo con la perspectiva constructivista, la evaluación no se limita a los productos finales del proceso de aprendizaje. La evaluación constructivista centra la atención en todo el proceso de construcción que desarrollan los alumnos.⁵⁹ Esto significa que la evaluación constructivista se desarrolla a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no hasta el final, lo que permite corregir la guía del proceso y la actuación de los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje.

En el caso de la LVA para la comprensión lectora existen dos aspectos a observar, la ejecución de la lectura y la comprensión que resulta a partir de la misma. A continuación

⁵⁸ Cfr. Frida Díaz Barriga, *op. cit.*, pp. 180-181.

⁵⁹ Cfr. Fabio Contreras, "Reflexiones para una evaluación constructivista" en *Horizonte de la ciencia*, en <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>.

se presentarán las técnicas de evaluación que pueden emplearse para ambos objetos, las cuales se pueden clasificar en técnicas informales, semiformales y formales.

Técnicas de evaluación informales

Estas técnicas de evaluación tienen duración corta así que pueden ser empleadas a discreción durante el proceso de enseñanza. Los alumnos no las perciben como actos evaluativos. Estas técnicas son la observación y las preguntas de exploración.

La observación implica prestar atención a los datos que proporcionan los alumnos durante sus participaciones, e incluso cuando hablan entre compañeros; así como la observación de expresiones paralingüísticas a lo largo de las clases y especialmente en la lectura. Esto permite determinar cómo están siendo recibidas las clases por los alumnos, si están prestando atención, si hay interés o aburrimiento de su parte, si existe o no un clima de respeto adecuado para el desarrollo de la clase. Y específicamente, cuando se realizan los ejercicios para el desarrollo de la habilidad de LVA, es importante que el maestro observe cómo los realizan sus alumnos, para corregir posturas, gestos y detectar la rigidez corporal.

Las preguntas exploratorias, también se realizan durante el proceso de aprendizaje, ayudan al maestro a evaluar el nivel de comprensión de sus alumnos sobre el tema que se aborda. Estas preguntas nunca deben salirse del tema y los objetivos de la clase, para no distraer la atención de los alumnos. En la LVA servirán para conocer qué tanto los alumnos comprenden las estrategias utilizadas y los ejercicios para desarrollar el desempeño lector. Así como para explorar su comprensión de los textos leídos en la clase.

Técnicas de evaluación semiformales

Las técnicas de evaluación semiformales necesitan más tiempo de preparación y de valoración de resultados que las técnicas informales. En estas técnicas se cuentan los ejercicios en clase y las tareas para casa, ambos sirven para que los alumnos apliquen los conocimientos aprendidos y profundicen en ellos.

En el caso de la LVA para la comprensión lectora, existen múltiples ejercicios que se pueden realizar y a través de ellos se puede observar la manera en que los alumnos leen y que nivel de comprensión lectora. Para observar el desempeño lector de los alumnos primero se deben realizar ejercicios de preparación para la dicción, volumen, velocidad y entonación, los cuales se explicarán en el capítulo tercero.

Las tareas fuera de clase deben planearse con mucho cuidado, sobre todo considerando que la lectura no se perciba como una invasión del tiempo propio. La actividad para casa debe ser atractiva y al mismo tiempo desafiante para el estudiante, por ejemplo que el alumno lea a sus amigos o que se grabe a sí mismo leyendo para que el video sea revisado por el maestro. Los datos que se obtienen de la revisión de las tareas deben retomarse en clase para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.

Técnicas de evaluación formales

Las técnicas de evaluación formales se usan, generalmente, cuando se ha completado un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su ejecución requiere planeación y elaboración más cuidada que en las otras técnicas de evaluación. Entre las pruebas de este tipo que se

pueden usar para la LVA y la comprensión lectora están los exámenes, mapas conceptuales, pruebas de ejecución y lista de cotejo.

Los exámenes son “situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento”.⁶⁰ Estas pruebas son muy útiles para evaluar la comprensión lectora. Los exámenes pueden ser de varios tipos: recuerdo libre, preguntas abiertas, preguntas de sondeo, ítems de verdadero y falso, y elección múltiple.

El recuerdo libre se obtiene “solicitando al lector que lea un texto o una serie de textos y que, a continuación, evoque los textos leídos [...] La fidelidad y precisión con que se ha leído queda reflejado en lo que se ha escrito”.⁶¹ Su aplicación es fácil, su dificultad estriba en la interpretación, además requiere que el lector utilice sus habilidades de producción, las cuales no siempre equivalen a su comprensión lectora de manera que “la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva”.⁶² Esta modalidad evaluativa puede aplicarse a las sesiones de LVA, modificando el producto escrito por un producto oral.

Las preguntas abiertas “facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. [...] Un buen lector puede hacer determinadas inferencias durante la lectura que el mal lector puede no hacer si las preguntas de sondeo no le sugieren”.⁶³ Las preguntas abiertas dan pie a que el lector exprese su interpretación de manera más completa, lo que permite analizar su nivel de comprensión a mayor profundidad.

⁶⁰ Frida Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 192.

⁶¹ Jesús Pérez, “Evaluación de la comprensión lectora, dificultades y limitaciones”, en *Revista de Educación*, p. 126.

⁶² *Ibid.*, p. 127.

⁶³ *Idem*

En cuanto a las preguntas de sondeo, Pérez Zorrilla dice que son una serie de preguntas “destinadas a localizar la información que el lector haya podido almacenar tras la lectura del texto”.⁶⁴ El mismo Zorrilla enfatiza que este tipo de preguntas no garantiza que se haya agotado toda la información. Sin embargo, pueden abrir el paso al comentario literario y, mediante la participación de unos y otros, se logra enriquecer la interpretación del texto leído.

Respecto a los ítems de verdadero y falso, Zorrilla señala que “no requieren el uso de destrezas relacionadas con la producción”,⁶⁵ como ocurre con el recuerdo libre o las preguntas abiertas. Esta técnica de evaluación puede ser muy práctica cuando se necesita comprobar la comprensión lectora en corto tiempo y aislándola de otro tipo de habilidades. Sin embargo, cabe observar que siempre hay un riesgo latente de que el azar influya en el resultado y lo desvirtúe.

Finalmente, las preguntas de elección múltiple. Estas pruebas reducen la posibilidad de que la elección de la respuesta correcta sea consecuencia del azar; por otra parte, inducen al lector a llevar a cabo un procesamiento que quizá de otro modo no habría tenido lugar; esto desvirtúa la evaluación de la comprensión.

Más allá de los exámenes existen otras técnicas formales que pueden emplearse para la LVA y la comprensión lectora. Como se mencionó antes, éstas son el mapa conceptual, pruebas de ejecución y lista de cotejo.

Los mapas conceptuales pueden emplearse durante la LVA, apoyan a la focalización de conceptos estructurales necesarios para la comprensión del texto durante la lectura y también al final; es decir, el alumno puede elaborar un mapa conceptual de los elementos

⁶⁴ *Idem*

⁶⁵ *Ibid.*, p. 128.

del texto: personajes, tiempo, espacio, narrador. Pueden plantearse de tres formas: 1) que el alumno lo elabore sobre un tema específico planteado por el profesor, 2) que el alumno lo elabore a partir de que el profesor proponga todos los conceptos que contendrá el mapa conceptual, y 3) elaborados por el profesor para guiar exámenes orales a los alumnos.

Las pruebas de ejecución, en el caso de la LVA, consisten en que los alumnos lean y demuestren su desempeño. Para esto se pueden hacer equipos de 5 a 6 integrantes que puedan leerse mutuamente, en tal caso el ejercicio se combinaría con otro instrumento de coevaluación como la lista de cotejo. Otro ejercicio pertinente es la lectura de uno o más voluntarios al grupo completo, para abrir comentarios en torno al texto, por medio de los cuales se puede observar la comprensión lectora del grupo.

La lista de cotejo permite que los alumnos dirijan su atención a los aspectos relevantes en el desempeño lector. Se realiza elaborando un listado con los elementos a revisar; en el caso de la ejecución de la LVA, no es necesario que dichos elementos sigan un orden específico, pero si lo que se evalúa no es sólo la ejecución de la lectura sino el proceso completo leer en voz alta a los demás, guiando el proceso de comprensión desde la preparación a la lectura hasta la dirección del comentario literario, se debe seguir un orden lógico; finalmente, se debe organizar la lista para que se facilite su uso. En la tabla 2.1 se muestra un ejemplo de lista de cotejo para evaluar el proceso de lectura frente a otros guiando la comprensión lectora.

Tabla 2.1 Ejemplo de lista de cotejo

Procedimiento para evaluar la LVA frente a otros guiando la comprensión lectora	Registre si se cumple (sí / no)	Comentarios
Antes de la lectura		
Introduce la lectura con datos como autor y contexto		
Invita a la generación de inferencias		
Durante la lectura		
Volumen		
Dicción		
Velocidad		
Entonación		
Después de la lectura		
Invita a recuperar el tema principal de la obra		
Hace preguntas literales sobre los elementos estructurales del texto: Personajes, tiempo, espacio y narrador		
Invita a exponer inferencias		
Invita a emitir opiniones		

Fuente: Elaboración propia

Esta lista de cotejo puede ser usada por el maestro para valorar su propia intervención ante el grupo, así como por los alumnos cuando se les deje un ejercicio de lectura para los demás. En lo que se refiere a la evaluación del desempeño en la LVA, puede tomarse sólo la sección “durante la lectura”, que servirá de guía para el lector al preparar su lectura y puede servir para la coevaluación en el grupo.

En conclusión, el aula puede ser un espacio óptimo para que el maestro lleve a cabo un modelado de lectura mediante la LVA compartida; cuando el maestro procura que exista un ambiente de respeto y confianza, tomando en cuenta los factores emocionales y el contexto de los estudiantes, para que los elementos de la triada didáctica se dirijan al mismo objetivo: construir el conocimiento. A lo largo de la lectura, el maestro debe transmitir a sus alumnos las estrategias adecuadas para la comprensión lectora y, en la medida de lo posible, el placer de la lectura y su propio gozo al leer. Gradualmente, el maestro poco a poco debe pasar su responsabilidad al alumno, hasta que éste pueda llevar a cabo una LVA que fortalezca su comprensión lectora. Este proceso debe ser evaluado con distintos instrumentos informales, semiformales y formales desde su inicio hasta el final, para que la retroalimentación sea recurrente y finalmente los alumnos logren el objetivo de fortalecer su comprensión lectora.

III. Propuesta y aplicación de estrategia didáctica

La lectura se aprende en la práctica cotidiana, desde las primeras etapas de educación escolar hasta el último día de la vida. Como se vio en el capítulo anterior, la LVA contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora, pero esto sólo se logra cuando se lleva a cabo con dicción, velocidad, volumen y entonación adecuada. En la educación media superior se da por supuesto que los jóvenes saben leer en voz alta y conocen los beneficios de esta modalidad de lectura; por lo que no se presta atención a esta modalidad de lectura, privilegiando la lectura silenciosa.

En este capítulo se expondrá una estrategia didáctica diseñada para que los alumnos de cuarto año de la de la ENP conozcan la manera de mejorar su desempeño como lectores en voz alta, y que esto repercuta en su comprensión lectora. La estrategia se pensó precisamente para este grado escolar porque es el primer año de educación media superior, y del desempeño lector de cada estudiante dependerá su adquisición de conocimientos, en la preparatoria y en la educación superior.

Después de la presentación de la estrategia se describirá cómo fue su aplicación ante un grupo de ENP plantel 5 José Vasconcelos, las condiciones particulares que se vivieron por la inesperada pandemia de COVID-19 y la necesidad de realizar las prácticas a distancia.

Finalmente, se valorarán los resultados obtenidos durante la aplicación de la estrategia, indicando los aspectos que se pueden mejorar en futuras intervenciones.

3.1 Estrategia didáctica para la lectura en voz alta en el aula

En este apartado se expondrá de manera esquemática la estrategia didáctica de LVA para fortalecer la comprensión lectora. Y se describirán de manera detallada las actividades de cada clase.

Tabla 3.1 Estrategia didáctica

LVA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA		
Fechas de la secuencia: 9 y 16 de abril de 2021		
PLAN DE ESTUDIOS Escuela Nacional Preparatoria	ELABORADOR María de Jesús Gómez Lazos	
UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS Cuarto año	BLOQUE Unidad 1. Saber Relatar: la narración	
ASIGNATURA Lengua Española	NO. DE SESIONES / HORAS POR SESIÓN 2 sesiones de 100 minutos y actividad extra clase	
PROPÓSITO		
El alumno analizará textos narrativos literarios, mediante la escucha atenta de lecturas efectuadas por el docente, lecturas realizadas por sus compañeros y por él mismo, para mejorar su desempeño lector y su comprensión lectora.		
CONTENIDOS DECLARATIVOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo literario • LVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos narrativos literarios • Escucha atenta de LVA • Análisis de LVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación en las actividades grupales • Cortesía en la comunicación • Respeto al oyente en la lectura y la expresión oral
RECURSOS DIDÁCTICOS NECESARIOS		
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA EL MAESTRO		
Ocampo, Antonio, <i>La libertad de la voz natural. El método Linklater</i> , México, UNAM 2010.		
Velasco, Alma, <i>La voz: universo sonoro. Manual de técnicas prácticas, secretos y tips para la LVA y la comunicación oral</i> . México: Alfaguara, 2010.		
SELECCIÓN DE LECTURAS		
Carrasco, Ángel, "Mosca de amor", en <i>Basura espacial. Microrrelatos vesiculares</i> , Cuenca, Eurográficas, 2014.		
Cervantes, Miguel de, " <i>Don Quijote de la Mancha. Edición del IV centenario</i> " Madrid, Real Academia Española, 2005.		
Escudero, Lorena, " <i>Un beso</i> " en <i>Negativos</i> , Madrid: Torremozas, 2015.		
Esteves, Araceli, " <i>La ausencia</i> " en <i>La nave de los locos. Literatura y más</i> , [http://nalocos.blogspot.com/2015/01/araceli-esteves.html] visto el 2020.		
Greciet, Carmela, " <i>Aviso</i> " en <i>La nave de los locos. Literatura y más</i> , [http://nalocos.blogspot.com/2014/12/carmela-greciet.html] visto el 2020.		
Teruel, Iván, " <i>Carencia: f. Falta o privación de algo</i> " en <i>La nave de los locos. Literatura y más</i> en [http://nalocos.blogspot.com/2014/06/ivan-teruel-ganador-del-concurso-de-la.html], visto el 2020.		
Landa, Mariasun, " <i>Diván</i> " en <i>Diccionario de hormigas</i> , Pamplona, Pamiela, 2014.		
Pardo Bazán, Emilia, " <i>El corazón perdido</i> ", en <i>Cervantes Virtual</i> http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-amor--0/html/		
OTROS RECURSOS		
Computadora con acceso a internet, correo electrónico, formularios de Google, Zoom, silla, espejo		

Fuente: Elaboración propia

La intervención se planeó en el cuarto año de la ENP, Unidad 1 “Saber relatar: la narración” con la finalidad de que los alumnos tengan más elementos para mejorar su desempeño lector desde la primera etapa de su formación en el bachillerato. El tema de la narración literaria permite abordar la LVA para el fortalecimiento de la comprensión lectora, debido a que las narraciones literarias breves son aptas para que se logre un ciclo completo de lectura compartida en clase.

La intervención se planeó para dos sesiones, tiempo que permitió cubrir la enseñanza de los elementos de la LVA, y la práctica de los ejercicios básicos indispensables para mejorarla. Así mismo, se llevó a cabo la introducción de un modelado de lectura conjunta. Las sesiones asignadas por la ENP para llevar a cabo esta actividad fueron de 100 minutos cada una. Debido a que una clase con 100 minutos corridos puede ser agotadora, en la planeación se considera un descanso de cinco minutos en cada sesión.

Los dos objetos de evaluación formal en la intervención son la comprensión lectora y la LVA de los alumnos en el marco de una lectura conjunta. La comprensión lectora se evaluó mediante un pre-test sobre una lectura silenciosa y un post-test sobre una LVA compartida. La LVA se evaluó de manera cualitativa, mediante reseñas escritas por los alumnos respecto a su experiencia en una actividad extra clase.

Los textos narrativos seleccionados son cuentos cortos o microrelatos. Los criterios para su elección fueron la extensión y la temática. La extensión no se midió en palabras sino en tiempo estimado de lectura, no más de diez minutos para lograr una lectura conjunta completa frente a grupo y no generar la sensación de invasión del tiempo propio en los alumnos al realizar la actividad extra clase. Las temáticas de los textos son misterio y miedo, amor, identidad personal y redes sociales; todos temas atractivos y de interés para los jóvenes adolescentes.

A continuación se expone la planeación correspondiente a la primera sesión.

Tabla 3.2 Secuencia didáctica de la primera sesión

LVA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA					
No. de sesión: Uno Horario: 7:50 a 9:30 hrs.			Fecha: 9 de abril		
CONTENIDOS DECLARATIVOS		CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		CONTENIDOS ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo literario • LVA 		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos narrativos literarios • Escucha atenta de LVA • Análisis de LVA 		<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación en las actividades grupales • Cortesía en la comunicación • Respeto al oyente en la lectura y la expresión oral 	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	TIEMPO
Lectura silenciosa	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce • Aplica formulario 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de conocimientos previos 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • Formularios Google • Esteves, Araceli, "La ausencia" 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-test 	15 minutos
LVA y sus beneficios	<ul style="list-style-type: none"> • Abre lluvia de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación 	5 minutos
Elementos estructurales del texto literario: personajes, espacio, tiempo, narrador	<ul style="list-style-type: none"> • Activa conocimientos previos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • Proyección de PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Preguntas exploratorias 	5 minutos
Elementos de la LVA: <ul style="list-style-type: none"> • Volumen • Dicción • Velocidad • Entonación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica conceptos • Explica postura • Muestra y dirige ejercicio de ritmo respiratorio. • Muestra y dirige ejercicio de flexibilidad respiratoria y control del diafragma • Muestra y dirige ejercicio de articulación de vocales y trabalenguas para la dicción • Muestra y dirige ejercicio de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende • Pregunta dudas • Realiza los ejercicios propuestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • Proyección de refranes del Quijote 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de clase • Observación • Preguntas exploratorias 	40 minutos
Descanso					5 minutos
Análisis comentado a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas literales sobre elementos del texto literario • Preguntas inferenciales • Preguntas críticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce la lectura • Lee en voz alta • Coordina el análisis comentado • Da claves para formular preguntas • Responde dudas • Explica actividad extra clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa • Escucha • Infiere • Opina • Argumenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Emilia Pardo Bazán, "El corazón perdido" 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Preguntas de sondeo de tipo literal, inferencial, y crítico 	30 minutos

Fuente: Elaboración propia

La primera sesión abre con el pre-test en el que se evalúa la lectura silenciosa de los alumnos. Éste se diseñó con seis preguntas abiertas, dos literales, dos inferenciales y dos críticas. En ninguna de estas preguntas se indicó “explique” con la finalidad de observar el interés que despertó la lectura en los alumnos; bajo el supuesto de que si intentan explicar o argumentar sus respuestas, están más comprometidos con la actividad realizada.

Tabla 3.3 Evaluación de lectura silenciosa

Texto a leer	Formulario
<p>La ausencia</p> <p>Me dice que yo siempre tengo seis años porque es la edad en la que morí. No sabe que sólo existo porque ella me convoca cada noche, agarrada a la foto de un niño. Yo la visito para que sus lágrimas tengan nombre. Nunca le diré que no soy su muerto. Sé que me necesita más que mi propia familia, cuatro casas a la izquierda.</p> <p>Araceli Esteves</p>	<p>Preguntas literales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién está ausente? 2. ¿La mujer y el narrador son familia?
	<p>Preguntas inferenciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. ¿De qué manera se puede dar el encuentro entre el narrador y la mujer? 4. ¿A qué se refiere la frase “para que sus lágrimas tengan nombre”?
	<p>Preguntas críticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo calificarías la actuación del personaje que narra? 6. ¿Crees que lo narrado puede relacionarse con la vida cotidiana de tu ciudad o con tu propia vida?

Fuente: Elaboración propia

Después de la aplicación del formulario, se abrirá una lluvia de ideas sobre los beneficios de la LVA, el maestro conducirá la conclusión hacia la comprensión lectora y se relacionará con el análisis de los elementos estructurales del texto narrativo, con los que los alumnos ya están familiarizados mediante las clases previas. En ese momento se presentará la tabla 3.4 como medio de apoyo para no perder los elementos estructurales importantes del texto durante la lectura, y a su vez valorar los elementos de la LVA. Se recomendará a

los alumnos el uso del cuadro cuando escuchen una LVA, poniendo especial atención según el objetivo que se persiga: comentar el texto o evaluar la ejecución de la LVA.

Tabla 3.4 Cuadro de análisis para lectura en voz alta

Elementos del texto literario	Registre los datos correspondientes al texto leído	Elementos de la LVA	Registre si se cumple (sí / no)	Comentarios adicionales sobre la LVA
Personajes		Volumen		
Espacio		Dicción		
Tiempo		Velocidad		
Narrador		Entonación		

Fuente: Elaboración propia

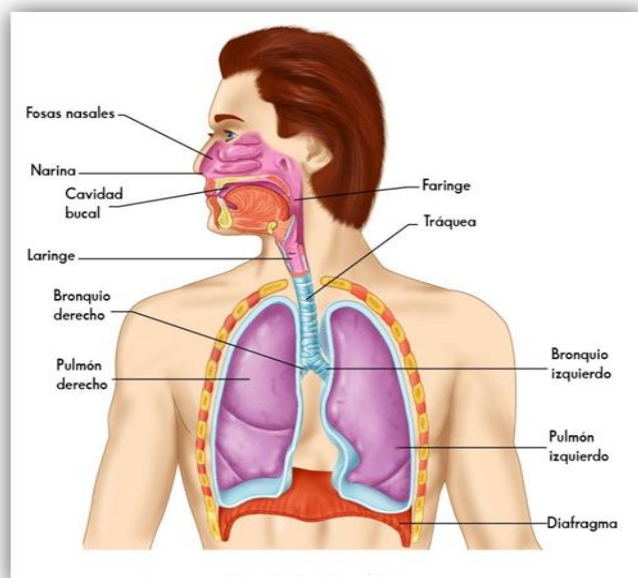
A propósito de la presentación del cuadro anterior se definirán los conceptos de volumen, dicción, velocidad y entonación. Luego se explicarán y realizarán los ejercicios para mejorar la ejecución de la LVA.

El maestro debe hacer notar a sus alumnos que la máxima que rige la ejecución de la LVA es la comodidad. Quien lee debe sentirse cómodo, tanto física y como emocionalmente. En el aula, maestros y alumnos deben procurar un ambiente de respeto y empatía para generar un buen ambiente y cubrir el aspecto emocional. El aspecto corporal se obtiene mediante la adopción de una buena postura y el trabajo de la respiración.

La postura adecuada para leer en voz alta es aquella que permite la expulsión del flujo del aire libremente; es decir, evitando obstrucciones que desvirtúen el sonido. De pie, el torso debe estar recto pero sin tensión, los hombros relajados, los pies abiertos al ancho de las caderas y la barbilla recta de manera que los ojos no se inclinen, sino que vean al frente. Al estar sentados, el torso debe estar recto, hombros relajados, y se debe evitar doblar el cuello hacia abajo. Dicho esto, se invitará a los alumnos a ponerse de pie adoptando la postura correcta. En dicha posición se indicará que articulen los sonidos [m] y [a]. Luego se les pedirá que cambien de posición, que se abracen el torso inclinándose hacia adelante y doblando el cuello hacia abajo e intenten articular los mismos sonidos. Entonces se preguntará si notaron la diferencia en el sonido.

Luego se realizarán ejercicios de respiración. Para que los alumnos entiendan su importancia se hará una breve explicación de cómo funciona la voz humana, utilizando el apoyo visual.

Figura 3.1 Aparato fonador



Fuente: eSalud

Éste es un simple esquema fisiológico del mecanismo del habla:

- a) Un impulso de comunicación se genera en la corteza motriz del cerebro.
- b) El impulso estimula el mecanismo de la respiración haciendo que el aire entre y salga del cuerpo.
- c) Al salir, el aire hace contacto con las cuerdas o pliegues vocales creando oscilaciones.
- d) Las oscilaciones producen frecuencias o vibraciones.
- e) Las frecuencias o vibraciones son amplificadas por los resonadores [pecho, boca, nariz, cabeza].
- f) El sonido que resulta es articulado por los labios y la lengua en palabras que comunican el mensaje a un interlocutor.⁶⁶

El maestro debe enfatizar que el elemento principal de la voz es la respiración. Controlando la respiración se controla la emisión de sonido. Por ejemplo, se evita la pronunciación débil de finales de frases o de palabras por falta de aire. También es por medio de la respiración que puede elevarse el volumen de la voz sin lastimar las cuerdas vocales. Y mediante la respiración consciente se puede entrar a un estado de relajación activa que ayudará a disminuir las tensiones corporales.

Para comenzar los ejercicios de respiración se pedirá a los alumnos que vuelvan a ponerse de pie, cierren los ojos y coloquen una mano en su estómago y otra en su pecho. En esa postura deberán sentir su respiración natural y ubicar dónde la sienten. A partir de eso se les pedirá que lleven su respiración al estómago. Para esto deberán imaginar que en el estómago tienen un globo que se infla cada vez que inhalan y se desinfla cuando exhalan. Esa es la respiración profunda, la que alcanza el cuerpo al dormir. El maestro debe observar

⁶⁶ Antonio Ocampo, *La libertad de la voz natural. El método Linklater*, p. 21.

e indicar que no tensen los hombros, que no los levanten. Erróneamente se tiene la idea de que al respirar profundamente se echa el cuerpo hacia atrás y se levantan los hombros, pero este tipo de respiración no es conveniente para la lectura.

Entendida la idea de respiración profunda, se realizará el ejercicio de ritmo respiratorio.⁶⁷ Este ejercicio sirve para ampliar la capacidad pulmonar paulatinamente. Consiste en inhalar profundo, retener el aire y exhalar en tiempos determinados, la retención durará la mitad del tiempo que la inhalación y la exhalación. El maestro dirigirá el ritmo respiratorio de los estudiantes indicando que inhalen por la nariz (I) durante 4 segundos (s), retengan (R) el aire por 2 segundos y exhalen por la nariz (E) en 4 segundos, esto lo harán tres veces, luego se indicará el incremento de los tiempos: I6s-R3s-E6s y se repetirá 3 veces. Dado que los alumnos no están acostumbrados a este tipo de ejercicios, es preferible no hacer muchos incrementos de tiempo en la misma clase, es mejor recomendar que el alumno mida su propia capacidad y aumente el tiempo conforme sienta que lo requiera. Los ejercicios de respiración también se conocen como gimnasia respiratoria y se puede hacer símil entre su práctica y la de un deporte como el atletismo, en ambos casos se necesita constancia y disciplina; y se obtienen mejores tiempos conforme más se practica. Por otra parte, si los alumnos llevan un ritmo respiratorio muy acelerado, puede llegar a haber sobre oxigenación y sentir sensación de mareo, en tal caso deben detenerse y cuando se sientan mejor intentarlo con un ritmo más lento.

Enseguida, se pedirá a los alumnos que se sienten, colocando el dorso de una de sus manos a una distancia aproximada de 20 cm de su boca; para realizar el ejercicio de

⁶⁷ Cfr. Alma Velasco, *La voz: universo sonoro. Manual de técnicas prácticas, secretos y tips para la lectura en voz alta y la comunicación oral*, p. 20.

flexibilidad respiratoria y control de diafragma⁶⁸, como lo indica su nombre este ejercicio fortalece al diafragma. El diafragma es el músculo principal de la respiración, se sitúa por dentro de la caja torácica, se encarga de distender los pulmones. Este ejercicio consiste en inhalar por la nariz hasta llenar los pulmones (imaginando inflar el globo del estómago), retener el aire suavemente y exhalarlo por la boca dirigiéndolo hacia el paladar. El aire debe sentirse frío en el dorso de la mano. Esto se puede repetir incrementando los tiempos hasta donde sea cómodo. En la clase sólo se realizará una vez en tiempos de 2 segundos para cada acción.

Todos los ejercicios de respiración deben ser ejecutados primero por el maestro para que los alumnos puedan imitarlo.

Contemplada la respiración se procederá a un ejercicio de dicción: articulación de vocales. Para llevarla a cabo se pedirá a los alumnos que sonrían tres o cuatro veces para soltar los músculos de la cara y enviar un mensaje positivo al cerebro, luego que hagan vibraciones con los labios al tiempo que exhalan y finalmente que articulen las vocales abriendo bien la boca. Al final se les pedirá que pronuncien un trabalenguas corto, para la clase se utilizó “camarón, caramelo”; el ritmo no debe ser veloz, lo importante en este ejercicio es pronunciar correctamente los sonidos. Al terminar se explicará a los alumnos la importancia de los trabalenguas para mejorar la dicción y se les recomendará detectar los sonidos que se les complican en la LVA y que luego busquen en la red trabalenguas con esos sonidos específicos y que los practiquen.

⁶⁸ Cfr. Alma Velasco, *op. cit.*, p. 21.

La última práctica será sobre entonación. Para esto se elaboró una tabla de emociones y tonos a partir de la Rueda de las Emociones de Robert Plutchik.⁶⁹ Esta tabla fue pensada como material didáctico de apoyo, debido a que en los talleres de LVA, cuando se practican emociones y tonos siempre se ensaya con dos o tres muy comunes como alegría y tristeza, se recomienda a los lectores buscar más emociones por su cuenta, cosa que no siempre ocurre y las opciones para practicar se agotan fácilmente.

Figura 3.2 Emociones y tonos

Alegre 😊	Triste 😞	Disgustado 😒	Enojado 😡	Miedoso 😱	Sorprendido 😲
Eufórico 😄	Deprimido 😞	Culpable 😓	Resentido 😠	Inseguro 😟	Interesado 😏
Orgullosa 😌	Ansioso 😬	Aburrido 😒	Odioso 😡	Tímido 😊	Misterioso 😏
Gracioso 😂	Burlón 😜	Irónico 😏	Serio 😐	Humillado 😳	Sensual 😏

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla no es exhaustiva pero permite que el lector pueda explorar su expresividad natural en una amplia gama de emociones. Además, cada emoción se asoció con un emoji, debido a que los jóvenes están familiarizados con estos íconos gráficos y el gesto de cada figura refuerza el sentido de cada emoción facilitando su asimilación.

⁶⁹ José Luis Díaz, y Enrique Flores, “La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo”, en Salud Mental, vol. 24, núm. 4, pp. 20-35, en [https://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf], visto en 2020.

Después de presentar la tabla, el maestro leerá uno de los siguientes refranes con dos emociones o tonos diferentes: “quien busca peligro perece en él”,⁷⁰ “al buen entendedor pocas palabras”,⁷¹ “todos los gatos son pardos”.⁷² Su ejemplo servirá para mostrar cómo se modifica el sentido de una lectura cuando ocurre una variación en la entonación. Luego, el maestro pedirá uno voluntario para que lea un refrán, con una emoción elegida. Al final se invitará a los alumnos a que practiquen emociones con refranes o frases cortas ante un espejo.

Finalmente, el maestro indicará a sus alumnos que estos ejercicios deben practicarse con frecuencia; especialmente los de respiración para fortalecer al aparato fonador. También se advertirá que cada vez que se lea a los demás, de preferencia se debe preparar con anticipación la lectura; es decir, se debe practicar para entenderla y aplicar la entonación y velocidad adecuadas. En el momento inmediato anterior a la lectura no es necesario realizar todos los ejercicios practicados, basta con hacer inhalación profunda por nariz y exhalar por la boca emitiendo una [s] continua hasta que termine el aire y repetirlo varias veces. Si durante la lectura se comete alguna falla de dicción, no se debe interrumpir abruptamente la lectura porque se rompería la formación de imágenes que pudiera estar generando; después de todo, los errores de dicción le ocurren a cualquiera, pero se perciben menos cuando van acompañados de adecuada velocidad y entonación, cuando van acompañados de seguridad y confianza.

La segunda parte de la primera sesión está destinada a realizar un modelado de lectura compartida en el aula, donde el maestro leerá el texto y guiará el análisis del mismo por medio de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico.

⁷⁰ Miguel de Cervantes, “*Don Quijote de la Mancha. Edición del IV centenario*”, p.176.

⁷¹ *Ibid.*, p. 838.

⁷² *Ibid.*, p. 808.

La actividad se abrirá con una introducción sobre el autor y el título de la obra, explorando por medio de preguntas lo que los alumnos saben al respecto; también se les invitará a hacer inferencias previas a la lectura en torno al título de la obra y la siguiente imagen asociada.

Figura 3.3 El corazón perdido



Fuente: Moisés de las Heras

En seguida el maestro leerá el texto. Al concluir la lectura abrirá el análisis preguntando las primeras impresiones que se tuvieron al escuchar el texto; luego conducirá el análisis por medio de preguntas literales, inferenciales y preguntas críticas. Con el propósito de que los alumnos puedan guiar a su vez un análisis comentado, se les proporcionaron claves para formular cada tipo de pregunta:

- a) Preguntas literales: Son las que responden a qué, quién, dónde, cuándo, cuáles, etcétera.

- b) Inferenciales: Son aquellas que responden ¿qué pasaría antes de?, ¿qué significará?, ¿cuál sería el motivo?, etcétera.
- c) Preguntas críticas: Responden a ¿crees que?, ¿qué opinas de?, ¿qué hubieras hecho si?, ¿cómo calificarías?, etcétera.

Al final, de la sesión se darán las instrucciones para la actividad que se llevará a cabo de tarea, a reserva de que también se hará llegar a los alumnos por correo.

Tabla 3.5 Actividad extraclase

LVA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA				
Actividad extra clase Horario: Libre		Fecha: Del 10 de abril al 14 de abril		
CONTENIDOS DECLARATIVOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		CONTENIDOS ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo literario • LVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos narrativos literarios • Escucha atenta de LVA • Análisis de LVA 		<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación en las actividades grupales • Cortesía en la comunicación • Respeto al oyente en la lectura y la expresión oral 	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	TIEMPO
LVA	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza ejercicios de respiración • Realiza ejercicios de dicción • Realiza ejercicios de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Espejo • Silla 	Autoevaluación mediante lista de cotejo	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Prepara su LVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Escudero, Lorena, “<i>Un beso</i>” • Greciet, Carmela, “<i>Aviso</i>” • Teruel, Iván, “<i>Carencia: f. Falta o privación de algo</i>” • Landa, Mariasun, “<i>Diván</i>” 		30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • LVA para otros y análisis comentado 	<ul style="list-style-type: none"> • Escudero, Lorena, “<i>Un beso</i>” • Greciet, Carmela, “<i>Aviso</i>” • Teruel, Iván, “<i>Carencia: f. Falta o privación de algo</i>” • Landa, Mariasun, “<i>Diván</i>” • Computadora con acceso a internet • Correo electrónico 	Reporte sobre la experiencia personal y de los otros durante la sesión de lectura.	50 minutos

Fuente: Elaboración propia

Considerando que en la ENP los grupos son grandes y no es viable escuchar a cada uno de los alumnos en dos sesiones, se diseñó una tarea para que todos leyeran un texto literario a sus familiares o amigos para practicar lo que se abordó en la primera sesión.

Si bien el propósito final de la actividad es que los alumnos experimenten la acción de leer para otros. Para llegar a esto se pidió que los alumnos realizaran los ejercicios vistos en clase y prepararan con antelación su lectura del texto. Es importante observar que el tiempo estimado para la actividad extra clase, no es tiempo efectivo de LVA, en él se considera la revisión de apuntes para la realización de los ejercicios, así como el tiempo para la elaboración de la evidencia de la actividad.

Para esta actividad, se sugirieron cuatro microrelatos debido a que su brevedad permite ensayar varias veces la lectura sin que la práctica sea tediosa y cansada, pero se dejó abierta la posibilidad de leer otro texto, para reducir la percepción de imposición y para que el texto no significara un factor de invasión del tiempo.

Para evaluar la actividad extra clase se pidió la entrega de un reporte escrito sobre la experiencia, con una extensión no mayor a una cuartilla. En este reporte cada alumno expresó lo que sintió durante su lectura y las reacciones que obtuvo de parte de sus oyentes. Se eligió esta manera de evaluar porque permite valorar de manera cualitativa el impacto de la lectura compartida en la percepción de los alumnos; además, este medio les permite externar sus inquietudes y dudas libremente.

A continuación se presenta la tabla 3.6 correspondiente a la segunda y última sesión de la estrategia.

Tabla 3.6 Secuencia didáctica de la segunda sesión

LVA PARA FORTALECER LA COMPRESIÓN LECTORA					
No. de sesión: Dos Horario: 7:50 a 9:30 hrs.			Fecha: 16 de abril		
CONTENIDOS DECLARATIVOS		CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		CONTENIDOS ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo literario • LVA 		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos narrativos literarios • Escucha atenta de LVA • Análisis de LVA 		<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación en las actividades grupales • Cortesía en la comunicación • Respeto al oyente en la lectura y la expresión oral 	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	TIEMPO
Ejecución de lectura en voz	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce • Pide voluntario para ejercicio de segunda parte de la clase. • Coordina círculo de experiencias • Retroalimenta • Responde dudas 	Voluntario: <ul style="list-style-type: none"> • Prepara su LVA con micrófono apagado. Grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus experiencias en la actividad extra clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Preguntas de exploración 	35 minutos
Descanso					5 minutos
LVA y comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce la lectura • Coadyuva al voluntario de lectura a coordinar el análisis comentado • Responde dudas • Concluye 	Voluntario: <ul style="list-style-type: none"> • Lee en voz alta • Coordina el análisis comentado Participa • Escucha • Infiere • Opina y argumenta Grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Participa • Escucha • Infiere • Opina y argumenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • Carrasco, Ángel, “Mosca de amor” • Formularios Google 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Preguntas de sondeo de tipo literal, inferencial, y crítico • Post-test 	65 minutos

Fuente: Elaboración propia

Al comienzo de la segunda sesión el maestro pedirá un voluntario de lectura, sólo a él se le hará llegar el texto con el que se trabajará en la segunda parte de la clase. Este voluntario tendrá que preparar su lectura durante la primera sección de la clase, con micrófono apagado. Mientras tanto, el maestro llevará a cabo la retroalimentación de la actividad extra clase, a lo que se dio el nombre de “círculo de experiencias” porque en él el maestro invitará a los alumnos a que cuenten lo más relevante de su experiencia, sus sensaciones, dudas e inquietudes; el docente deberá abordar los puntos que haya leído en los reportes de

experiencia que no hayan sido rescatados en las participaciones y que sean de importancia general.

La segunda parte de la última sesión se planeó para llevar a cabo una lectura compartida. El maestro invita a que los alumnos hagan inferencias a partir del título de la obra. Luego advierte que se debe escuchar la lectura del voluntario con respeto. Posteriormente el voluntario leerá el texto. Al término de la lectura, el docente ayuda al voluntario a coordinar el análisis comentado por medio de preguntas. Por último, los alumnos deberán contestar el post-test o formulario de LVA.

Tabla 3.7 Evaluación de lectura en voz alta

Texto a leer	Formulario
<p style="text-align: center;">Mosca de amor</p> <p>La mosca ha entrado en la habitación, donde tú estabas solo y en silencio, leyendo. Casi ni conoce el mundo y mucho menos te conoce a ti, porque apenas tiene aún unas horas de vida. El calor del verano es intenso y tú sudas, no mucho la verdad, pero sí lo suficiente como para que tu olor atraiga a la mosca y se te acerque. La desprecias con un manotazo al aire, fallido. Tú eres miel para ella, pero no lo entiendes. La mosca vuelve a aproximarse igualmente sin ninguna cautela. Quiere lamerte, acariciarte, besarte. Nadie puede negar que esto también es una forma de amor, quizá la única que la mosca conoce, pero lo es, lo es. Más aún por la manera en que te mira desde el borde de la mesa. Tú, claro, no le haces ni caso, sigues ensimismado en no sé qué poemas, aunque la verdad es que ya has perdido un poco la concentración. Es imposible internarte en la jungla de los versos al mismo tiempo que la mosca, tu mosca, está ahí, tan cerca. Ya es improbable que una lágrima vuelva a descender, lenta, de tus ojos, cuando sientes que la voz que te habla en silencio desde el libro te ha tocado una parte sensible del alma. La mosca te espía, te acecha imantada por el deseo implacable, natural, lascivo, que le nace de su hondo irracional. Vuelve a intentarlo con renovado celo; la rechazas una y otra vez. Cuando desistes por fin y se posa no muy lejos, una brizna acuosa se desliza, como rocío casi imperceptible, por su rostro diminuto, y resplandece durante una décima de segundo en la tarde lívida. Poco después estará muerta, despachurrada entre tu libro y el tablero de la mesa. Así, en seguida, sin darle la menor importancia, podrás abandonarte de nuevo a la lectura en brazos de Cupido y olvidarás sin más a esa mosca que te quiso más que nadie.</p> <p>Ángel Carrasco</p>	<p>Preguntas literales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué la mosca casi no conoce el mundo? 2. ¿Qué hace el personaje que está en la habitación cuando entra la mosca?
	<p>Preguntas inferenciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. ¿A qué se refiere la frase “tú eres miel para ella”? 4. ¿De qué manera el personaje podría recuperar la concentración sin que muera la mosca?
	<p>Preguntas críticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Crees que el amor de la mosca es amor? 6. ¿Qué realidad consideras que querría pintar el autor con este texto?

Fuente: Elaboración propia

3.2 Aplicación de estrategia didáctica en la ENP

La estrategia se llevó a cabo en un grupo de cuarto año en la ENP, plantel 5 José Vasconcelos, en la asignatura de Lengua Española, los días 9 y 16 de abril de 2021. En este apartado se detallará la puesta en práctica de la estrategia planeada, los ajustes necesarios y circunstancias particulares en que se llevó a cabo.

Las clases se realizaron por vía remota a través de *Zoom*, de acuerdo con la planeación de la estrategia que contempló medidas de salud pública emitidas por el Gobierno de la Ciudad de México, en el marco de la pandemia de COVID-19. La LVA es una actividad donde la interacción entre los involucrados importa mucho; la voz es el instrumento principal de la lectura, pero al maestro no le basta con escuchar, necesita observar a sus alumnos para corregir su postura, identificar la tensión en los gestos de su rostro y hombros, todos los detalles asociados al cuerpo que se mencionaron antes. *Zoom* es una herramienta muy noble, intenta replicar la sensación de una clase presencial; sin embargo, en grupos grandes dificulta al maestro el monitoreo de sus alumnos porque no todos salen en una vista de la pantalla. En la aplicación de la estrategia la observación de los alumnos no fue posible; porque la clase debió ser grabada con fines de evaluación de la materia de práctica docente, por ello y para resguardo de la identidad de los jóvenes, se les pidió que apagaran sus cámaras, de manera que no fue posible saber si realizaron los ejercicios propuestos.

Por otro lado, que los alumnos se supieran grabados incrementó considerablemente su tensión y la participación fue escasa, sobre todo en la primera sesión. Los ejercicios planeados para la primera clase, además de ayudar a mejorar la LVA, tienen la propiedad

de generar un buen ambiente y desinhibir a los participantes. Por ejemplo, cuando se propone al grupo hacer vibraciones con los labios mientras exhalaban o gesticular con la cara para soltar la tensión, en una clase presencial los alumnos se ven unos a otros, es posible que rían pero en medio de un “ridículo” compartido, y aunque un alumno sea muy tímido o la actividad le parezca tonta, si todos lo hacen, lo intentará. Cuando cada alumno está en su propia casa, cada uno experimenta un ambiente distinto, el maestro no puede saber si enfrente, en la misma mesa está sentado el hermano que lo molesta, o si en una habitación contigua su padre tiene una junta importante del trabajo y pidió silencio.

Con cámaras y micrófonos apagados la experiencia se vio muy disminuida. Personalmente, en la primera sesión llegué a sentir que la clase no iba muy bien, no notaba haber despertado el interés de los alumnos. En la lectura compartida la participación fue escasa, pocos se animaron a realizar inferencias y emitir opiniones; aún con eso se llegó a un análisis completo del cuento.

La poca participación en esta sesión me hizo pensar que aún era tiempo para que en la segunda clase el alumno voluntario de lectura coadyuvara a guiar la conversación sobre el texto. Por ello decidí hacer un ajuste al respecto, y la participación del voluntario se limitó a la LVA.

Los resultados positivos de la intervención se notaron por medio de las evidencias de la actividad extra clase.⁷³ De los treinta alumnos participantes de la primera sesión, veintiocho realizaron los ejercicios y leyeron en voz alta a su familia. La respuesta del grupo fue muy buena. Más adelante se describirán los resultados con más detalle.

La segunda sesión coincidió con la última clase del ciclo escolar del grupo, de manera que la maestra de Lengua Española pidió quince minutos para despedirse de sus

⁷³ Consultar la evidencia de la actividad extra clase en el anexo 2.

alumnos, esto redujo el tiempo de la intervención. El hecho de ser el último viernes del año escolar 2021 a primera hora repercutió en la asistencia, de los treinta alumnos que estuvieron presentes en la primera sesión llegaron sólo dieciocho a la segunda. Pero los que asistieron participaron más que en la sesión previa.

Al principio, como se tenía previsto, se envió el texto a la joven que se ofreció como voluntaria de lectura y se preparó durante media hora, mientras se realizaba el círculo de experiencias.

Durante el círculo fue necesario partir de los trabajos recibidos, los jóvenes no se atrevieron a mencionar problemas como la timidez y los nervios en público, esto lo hicieron sólo por escrito. Respecto a este punto les hice ver que los nervios ante un público es difícil de eliminar, hay testimonios de actores y cantantes profesionales que lo confirman; pero conforme más se practica, cuanto más se lee en público, mejor se controla este problema; y como algunos aseguraron en su trabajo, si han practicado los ejercicios, se sienten más seguros. También se habló sobre la inquietud de saber si los oyentes están entendiendo o no; sobre esto les recordé que la velocidad es muy importante, y se mide en relación con la formación de imágenes mentales; el lector, debe formarlas en su cabeza también mientras lee y con eso él mismo puede tener un cincuenta por ciento de seguridad de que está siendo entendido. El otro cincuenta por ciento, reside en la disociación óculo-vocal, que es la capacidad de leer y cada cierto tiempo mantener contacto visual con el auditorio, mediante el contacto se puede saber si el oyente se está aburriendo, si se emocionó o si no entiende nada. Esto no se incluyó en la estrategia porque decirlo es muy fácil, pero en la LVA es de las habilidades más difíciles de lograr; requiere mucha práctica levantar la cabeza del texto y regresar a él sin perderse entre las líneas. Alma Velasco dedica un capítulo de su manual al ejercicio de lectura anticipada, esto es leer lo que sigue en el texto mientras se está

pronunciando lo anterior, guardarlo en la memoria y ver al auditorio mientras se pronuncia. La lectura anticipada también ayuda a la fluidez y cadencia de la lectura; porque si ya se sabe lo que sigue, el cerebro tiene más tiempo de procesarlo y se pronuncia con más intención. En este capítulo Alma Velasco trata algunas técnicas de lectura rápida, muy interesantes, pero no se pueden cubrir en dos sesiones. Para un lector que comienza, la disociación óculo-verbal más que ayudar, estorba. En cuanto a la respiración y el resto de ejercicios nadie mencionó haber presentado problemas.

La lectura conjunta fue más rica que en la primera sesión. La voluntaria leyó con dicción, buena velocidad y volumen, su entonación también fue adecuada. Durante el análisis comentado, los jóvenes defendieron su interpretación frente a otras posibles. Y se concluyó que un mismo texto puede tener muchas lecturas, sin que sean incorrectas, que dependerá de la perspectiva y el contexto de quien lee. Por ejemplo, fue interesante observar cómo le asignaron un género al personaje, dependiendo del género de ellos mismos. Después de comentar la lectura se realizó el último formulario, al final se les invitó a seguir practicando la LVA y a trasladarla fuera del ámbito escolar.

3.3 Resultados

A partir de la aplicación de los formularios y la recepción de los reportes de experiencia escritos por los alumnos se pudo observar de manera cualitativa el impacto que tuvo la estrategia docente en los alumnos. La información obtenida se presentará a continuación. En primer lugar se mostrarán citas de los testimonios de los jóvenes obtenidas en su LVA para familiares o amigos. Después se expondrán los resultados a partir de los formularios.

La actividad extra clase fue realizada por 28 estudiantes, entre ellos 17 eligieron el texto “Diván”; 7 leyeron, “Un beso”; 2, “Carencia: f. falta o privación de algo”; 1, “La ausencia” y sólo 1 se decantó por un texto no sugerido por el docente, se trató del cuento “Lo que se tragó la tierra” de Paola Artmann. Itzae, el alumno que eligió un cuento diferente a los sugeridos es el único que dijo tener la costumbre de la LVA en familia, lo que le ha generado un criterio propio y un gusto particular. Aquí el testimonio de Itzae: “al momento de leer la lectura, me sentí tranquilo y motivado, ya que me gusta leer historias de terror a mi familia”.⁷⁴ Este caso demuestra que el hábito genera confianza y en consecuencia una buena lectura, el mismo alumno menciona que sus padres sintieron el suspenso y la intriga del texto.

Ahora, respecto a los jóvenes que no tienen el hábito de la LVA, también se obtuvo respuesta positiva. Para dar cuenta de esto se han seleccionado algunos testimonios, que se irán comentando en función de sus coincidencias.

La actividad demostró que conocer los ejercicios pertinentes para mejorar la LVA y su práctica previa, no sólo contribuyó a que los jóvenes leyeran mejor, sino que incidió en su seguridad y confianza. Como el caso de Itzayana que comentó “mi experiencia en esta actividad fue emocionante aunque yo siempre he sido muy tímida para leer en voz alta y que alguien más me escuche (de hecho detesto hacer eso) pero pues no me fue tan mal [...] después de prueba y error logrando alcanzar mis expectativas”. En el mismo sentido se pronunció Nicté:

Durante la lectura me sentí muy cómoda gracias a la previa lectura a solas que realicé en donde estudié varias veces el texto antes de presentarles a mi familia. Normalmente me pongo muy nerviosa antes de leer en público pero éste no fue el caso porque había practicado muy bien cada

⁷⁴ Para proteger la identidad de los estudiantes se han sustituido sus nombres reales.

reglón [...] La verdad creo que la clase y la presentación fueron muy interesantes porque nos recordaron que la lectura se compone de muchas otras cosas que tienen la misma importancia y que pueden hacer una gran diferencia en la comprensión del lector y escucha [...] sin duda es algo que tomaré en cuenta durante mi próxima lectura para estar un poco más confiada y tener una mejor comprensión.

Leer en voz alta y frente a los demás representa para muchos jóvenes un reto, los lectores pueden ser conscientes de sus deficiencias, pero mediante la estrategia puesta en práctica se les proporcionaron elementos para corregir dichas deficiencias, lo que les ayudó a combatir los nervios e inseguridades. Así lo confirma Alitzel en su testimonio “leer en voz alta me dio una gran seguridad para pronunciar las palabras con claridad [...] Yo acostumbraba a leer con una postura incorrecta y esto me provocaba un gran cansancio y hacía que ya no continuaré con la lectura [...] me sentí muy bien”.

En el mismo orden de ideas Balam mencionó lo siguiente “Al leer con los consejos que me dieron la última clase, me sentí mucho más confiado de mí mismo, casi no sentía desconcentración y todo estaba más sereno a como leía con la mente, en resumen, se disfrutó y fue más agradable la lectura”. Yayaan dijo “siguiendo los consejos vistos en clase me sentí más segura al momento de leer y volvería a ponerlos en práctica siempre que tenga que leer en voz alta y frente a más personas”. Nuscaa, por su parte, también reconoció la influencia de los ejercicios vistos en clase.

Mi experiencia al hacer este ejercicio fue muy buena ya que siento que logré mejorar mi LVA, al inicio me sentí un poco nerviosa ya que soy algo tímida y no soy muy buena leyendo en voz alta frente a demás personas, pero los ejercicios que vimos en clase me sirvieron mucho para poder mejorar el volumen, la dicción, la claridad y la entonación de mi voz a la hora de leer el texto frente a mi familia.

Y finalmente, Yalil también experimentó mejoría en su confianza: “disfruté bastante la actividad pues me sirvió a superar el miedo”. Esta serie de testimonios confirman que el conocimiento incide directamente en la seguridad y confianza con que se desenvuelven los individuos. Y en el caso que nos ocupa, la LVA, la seguridad es primordial para poder transmitir correctamente a los escuchas el mensaje del texto que se lee. Esta confianza generada por practicar la LVA frente a un público, puede ser el primer paso para ganar confianza al momento de expresarse de manera oral en una exposición, un certamen o cualquier situación en la cual el joven deba presentarse ante un público. Kinich mencionó algo cercano a esta idea, “mi experiencia fue buena en cualquier aspecto de la actividad la recomiendo para poder practicar y para poder corregir errores a la hora de la pronunciación [...] me queda como ejercicio para a futuro poder hacerlo y mejorar un poco más”.

La actividad también generó reflexiones sobre el efecto que causa la LVA en quien lee. Alom comentó “pude aprender que con el tono adecuado, volumen, dicción, entonación entre otras cosas [...] podemos agregarle un valor sentimental, reflexivo o emocional al texto logrando una mejor conexión con el autor”; algo semejante señaló Itzamná “sentí que la lectura era un poco fuerte en donde tenías que reprimir el sentimiento y eso al leerlo me genero algo de tristeza, pensaba en como seria esto en la vida diaria de una persona”. Ambos percibieron que al leer en voz alta se vivifica la experiencia lectora, se incrementa la sensibilidad para con el texto, de manera que pudieron involucrarse más con él, ya sea conectando con el autor o con los personajes, e incluso ir más allá, empatizando con las personas que pudieran pasar por algo semejante a lo narrado.

La mayor parte de los jóvenes expresaron la parte emocional de la práctica lectora. Desde quien abiertamente dice “me puse feliz”,⁷⁵ “la actividad fue entretenida y divertida”,⁷⁶ hasta el despertar de la nostalgia. Éste fue el caso de Yaxkin, quien leyó a su madre y hermana.

Todas concordamos que el texto nos recordaba momentos en los que sentimos un vacío o que nos faltaba algo, aquella tristeza inexplicable que todos en algún momento llegamos a sentir [...] me gustó mucho leerle a mi madre, ya que ya llevaba mucho tiempo por no decir años que no le leía en voz alta, y siento que la experiencia de volverle a leerle me dio nostalgia y a la vez alegría. También siento que esta experiencia me ayudara mucho a futuro ya que tendrá más confianza y sabré como se realiza una buena LVA, y como conclusión este ejercicio me gustó mucho y siento que ayuda bastante, y creo que todos deberíamos realizarlo alguna vez en nuestra vida.

Por un lado, el texto que leyó Yaxkin movió sentimientos en ella y su familia, pero también la actividad de LVA, porque la remitió a otro momento de su vida, seguramente a sus primeros años de educación básica. Esto no se limitó a su caso, muchos de jóvenes no leían en voz alta para su familia desde mucho tiempo atrás. Tal fue el caso de Noil, “mis padres y mi abuelita dejaron de hacer lo que estaban haciendo para concentrarse en mí y en mi lectura. La verdad sí me puse nervioso ya que sinceramente ya no había leído en voz alta por un tiempo”. De este testimonio se destacan dos aspectos; por un lado evidencia de que la voz que lee convoca, atrae y vincula; y por otra parte, el no practicar la lectura con regularidad influye en que el nerviosismo sea mayor.

En general se obtuvo una buena respuesta en esta actividad, las reacciones de los oyentes también fueron positivas, hubo padres felicitando a sus hijos, involucrándose en los textos, en las intenciones de los autores, sugiriendo posibles enseñanzas, “hubo risas, pero

⁷⁵ Nicteel

⁷⁶ Yaax

sobre todo sorpresa”,⁷⁷ “reacción de asombro y de euforia”,⁷⁸ interés; no sólo por las lecturas en sí, incluso en los ejercicios de apoyo que sirvieron para mejorar el desempeño lector, como en el caso de Imox, cuyos oyentes le “dieron el consejo de que debería ocuparlos con mayor frecuencia”.

La actividad extra clase logró que los jóvenes reconocieran la importancia de la LVA. Les ayudó a adquirir conciencia sobre su propia ejecución lectora, y puso a su alcance ejercicios sencillos y prácticos que les permitirán perfeccionarla. Además, experimentaron un momento en familia en torno a la lectura, momento que movió emociones y sentimientos vinculándolos más.

Me gustó mucho realizar esta actividad ya que gracias a ella logré ver que me hace falta leer más en voz alta [...] creo que esta actividad me ayudó a darme cuenta lo importante que es aprender a leer en voz alta, ya que esta simple actividad la realizamos muchas veces durante nuestro día a día y aunque muchas veces no le demos importancia es una actividad que deberíamos tener más en cuenta.⁷⁹

Los reportes de experiencias, aunque breves, dan cuenta que practicar la LVA tiene beneficios que cubren un amplio espectro, desde el cognitivo hasta el emocional y social. La práctica repercutió en la seguridad personal de los adolescentes, analizaron los textos de manera entretenida y hasta divertida; pasaron un buen momento en familia en torno a la lectura.

La segunda sección de resultados corresponde a los que se obtuvieron mediante el pre-test y post-test. El formulario de lectura silenciosa fue contestado por 30 estudiantes, mientras que el formulario de LVA fue contestado por 18. Como se mencionó antes, esto se debió a que se trató del último día de clases.

⁷⁷ Kawil

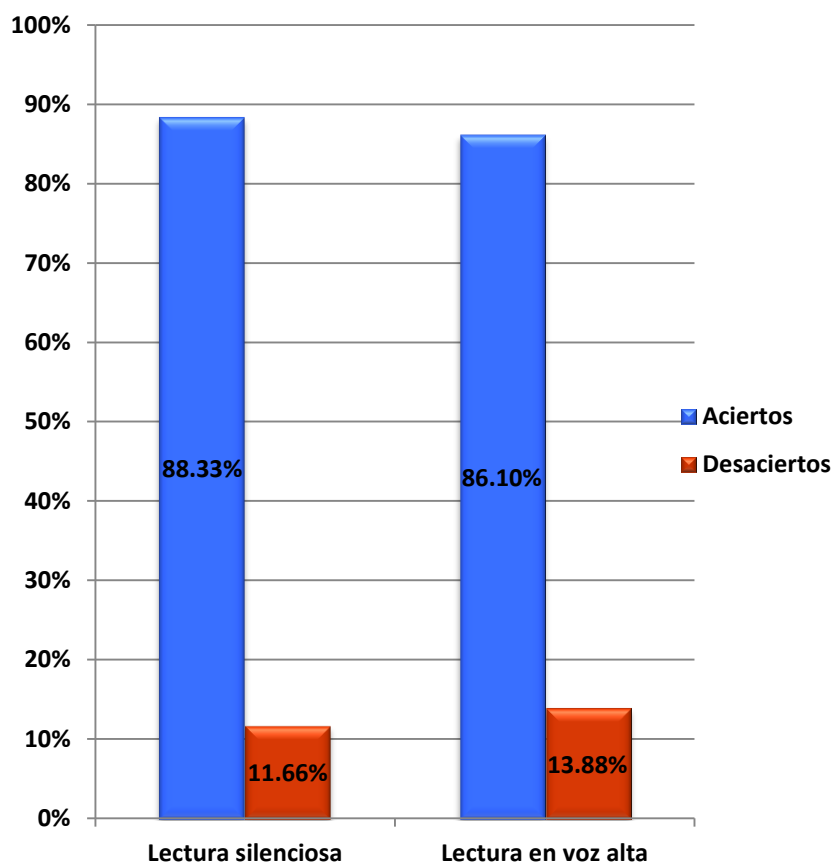
⁷⁸ Kante

⁷⁹ Léets

A continuación se mostrarán de manera gráfica los resultados de los formularios. Como se vio antes, los breves formularios aplicados en la práctica docente estaban constituidos de 6 preguntas: 2 de tipo literal, 2 de tipo inferencial y 2 de tipo crítico.

Con la finalidad de observar mejor los resultados obtenidos, los datos se organizaron en resultados de lectura literal, resultados de lectura inferencial y resultados de lectura crítica. De manera que primero se mostrarán tres gráficas correspondientes a las respuestas a cada tipo de pregunta comparando la lectura silenciosa y la LVA. Posteriormente se mostrarán los resultados de cada formulario por separado.

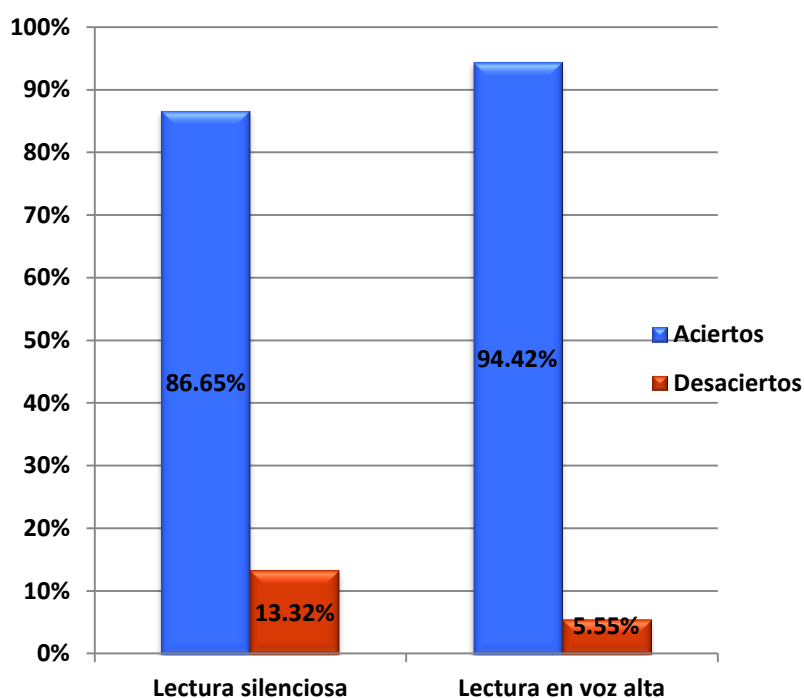
Figura 3.4 Resultados de preguntas literales



Fuente: Formularios de lectura silenciosa y LVA aplicados en la ENP

La diferencia en porcentaje de aciertos entre los tipos de lectura no fue muy grande. Sin embargo, por 2.23% la lectura silenciosa permitió un mejor resultado. Esto se debe a que en el formulario de lectura silenciosa, los alumnos pudieron acudir al texto, localizar la información textual y contesta. En cambio en la lectura conjunta, un sólo lector accedió al texto, el resto contestó con sus propias palabras y recurriendo a su memoria.

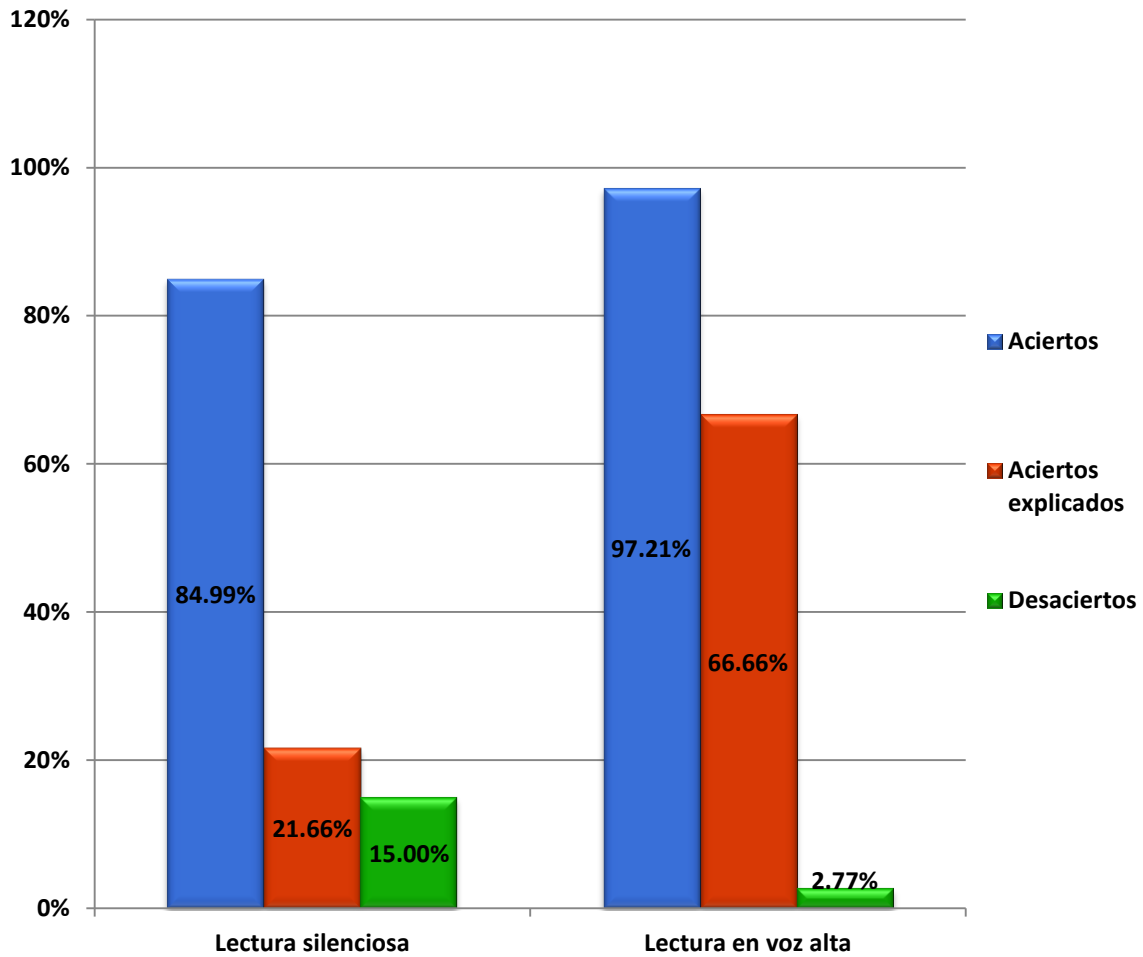
Figura 3.5 Resultados de preguntas inferenciales



Fuente: Formularios de lectura silenciosa y LVA aplicados en la ENP

En las respuestas inferenciales la diferencia aumentó, dando una ventaja a la LVA del 7.77% de los aciertos. Esto puede atribuirse a que durante la LVA se da tiempo a la formación de imágenes mentales, la imaginación está más activa. En ambos casos los jóvenes sabían que tendrían que contestar un formulario; sin embargo, es posible que en la lectura silenciosa sintieran más presión.

Figura 3.6 Resultados de preguntas críticas



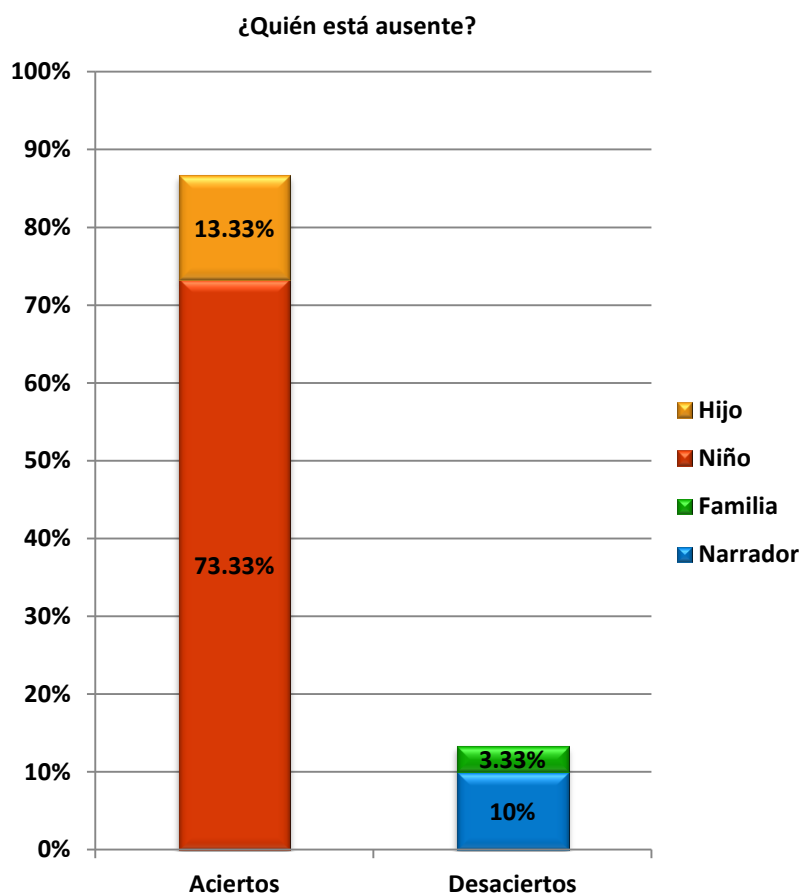
Fuente: Formularios de lectura silenciosa y LVA aplicados en la ENP

En lo que se refiere a las preguntas críticas, la LVA superó en un 45% a la lectura silenciosa. Esto es porque los estudiantes lograron posicionarse frente al texto, involucrarse más e identificarse con los personajes. Como se mencionó en la planeación, a ninguna pregunta se le agregó la indicación “explique” o “argumente”; sin embargo, en el formulario de LVA, muchos jóvenes profundizaron en su respuesta.

A continuación se presentarán los resultados en cada uno de los formularios. El de lectura silenciosa, fue sobre el texto “La ausencia” de Araceli Esteves. Las preguntas 1 y 2,

son de carácter literal, las preguntas 3 y 4 son inferenciales, y las preguntas 5 y 6 son críticas.

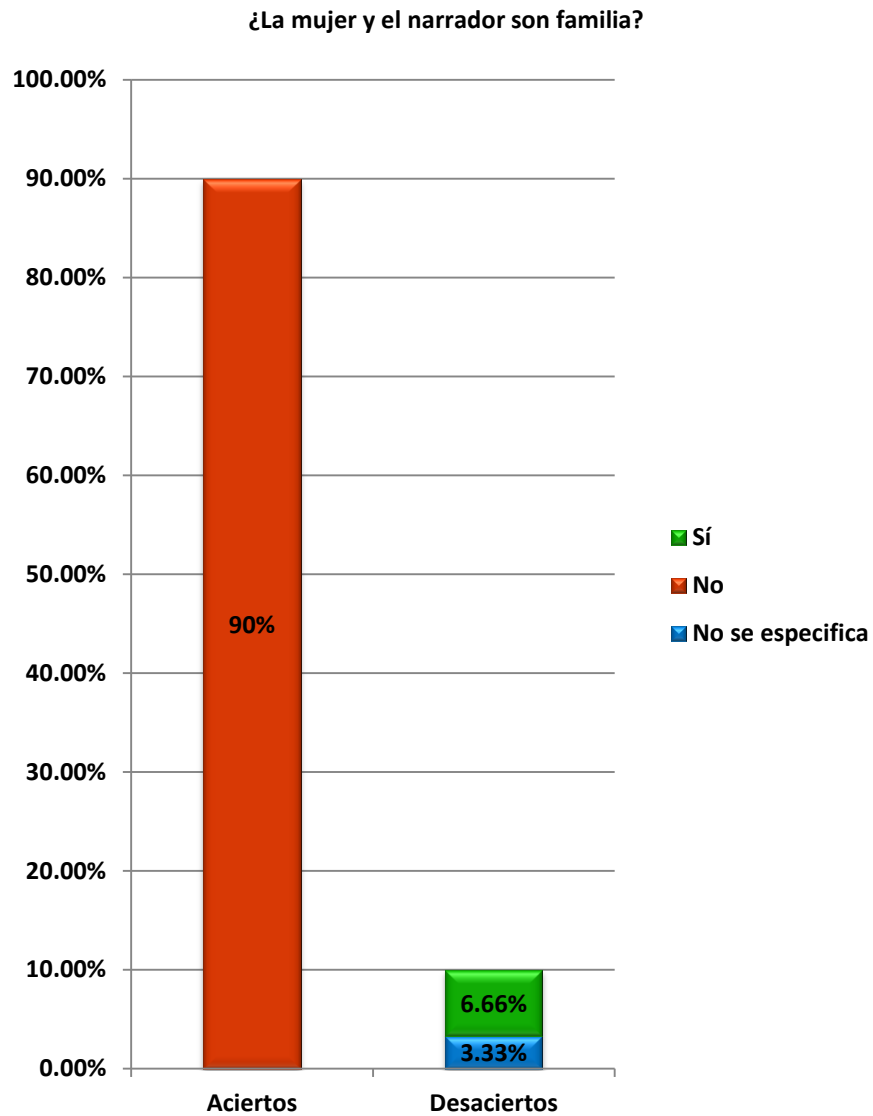
Figura 3.7 Primera pregunta literal del formulario de lectura silenciosa



Fuente: Formulario de lectura silenciosa aplicado en la ENP

El personaje ausente en el texto es el niño, hijo de la mujer de la que habla el narrador personaje; de modo que ambas respuestas son correctas. 73.33 % contestó de manera acertada que era un “niño” y 13.33% el “hijo”, ambas respuestas son correctas. En cambio 10% contestaron que el “narrador” y 3.3% que la “familia”, ambas son respuestas incorrectas.

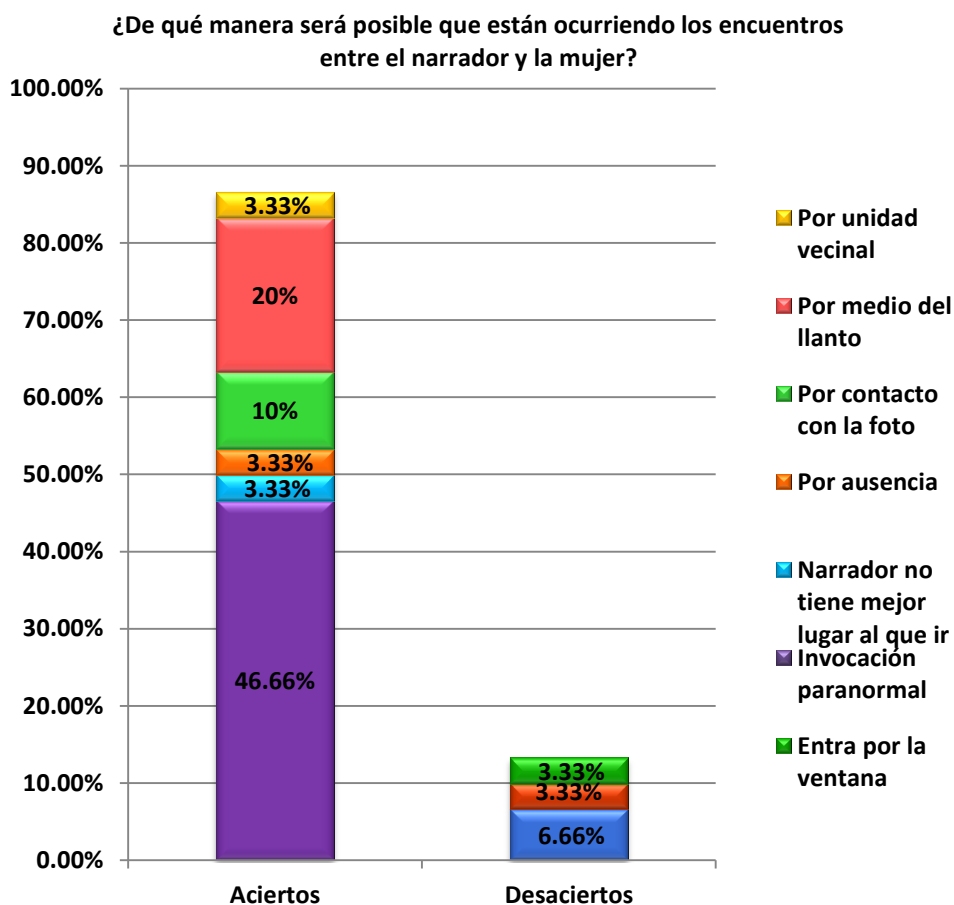
Figura 3.8 Segunda pregunta literal del formulario de lectura silenciosa



Fuente: Formulario de lectura silenciosa aplicado en la ENP

Lo trágico del cuento, su esencia, radica en que el narrador y la mujer no son familia. “No soy su muerto” dice el narrador; el 90% respondió de manera acertada afirmando que el narrador y la mujer no son familia. Los desaciertos pueden atribuirse a distracción; 6.66% contestó que sí eran familia y 3.33% no especificó su respuesta.

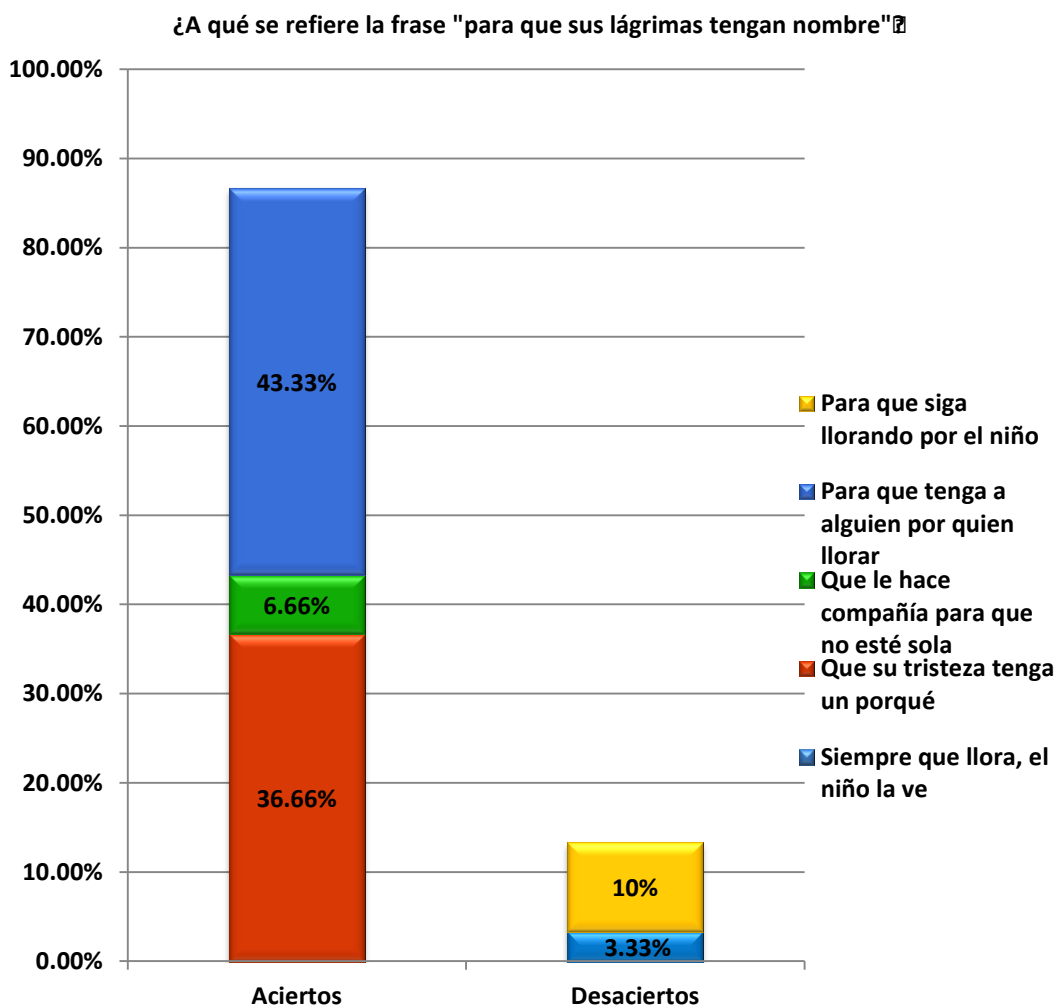
Figura 3.9 Primera pregunta inferencial del formulario de lectura silenciosa



Fuente: Formulario de lectura silenciosa aplicado en la ENP

En las preguntas inferenciales existen muchas respuestas correctas. Pero hay un límite dictado por el mismo cuento. Las respuestas acertadas fueron “por invocación paranormal” en un 46.66%, “a través del llanto” en un 20%, “por contacto con la foto” en un 10%, “por unidad vecinal”, “por ausencia”, “porque el narrador no tiene nada mejor que hacer”, lo que significó un 3.33% respectivamente. El encuentro no queda en duda en el cuento por ello se consideró desacierto el 6.66% de las respuestas que afirmaron que “no hubo encuentro”, así mismo se consideró desacierto que el narrador “entró por la ventana” y que el encuentro es ficticio, lo que significó un 3.33% respectivamente.

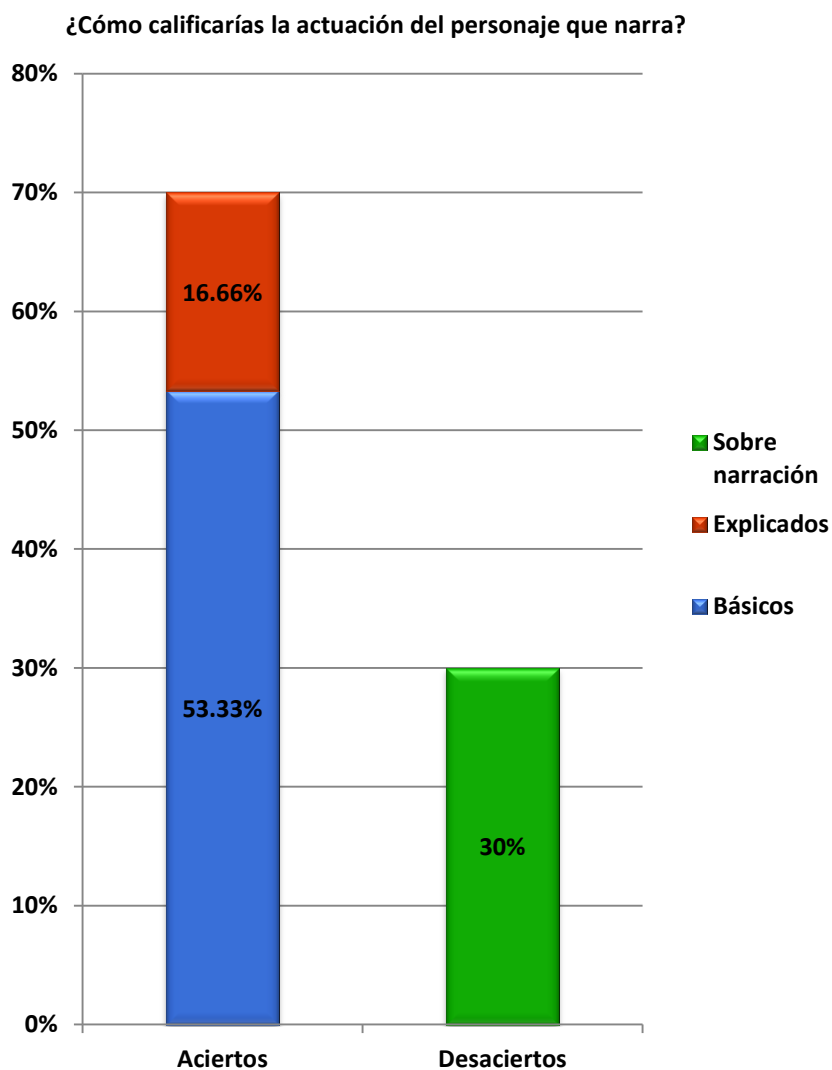
Figura 3.10 Segunda pregunta inferencial del formulario de lectura silenciosa



Fuente: Formulario de lectura silenciosa aplicado en la ENP

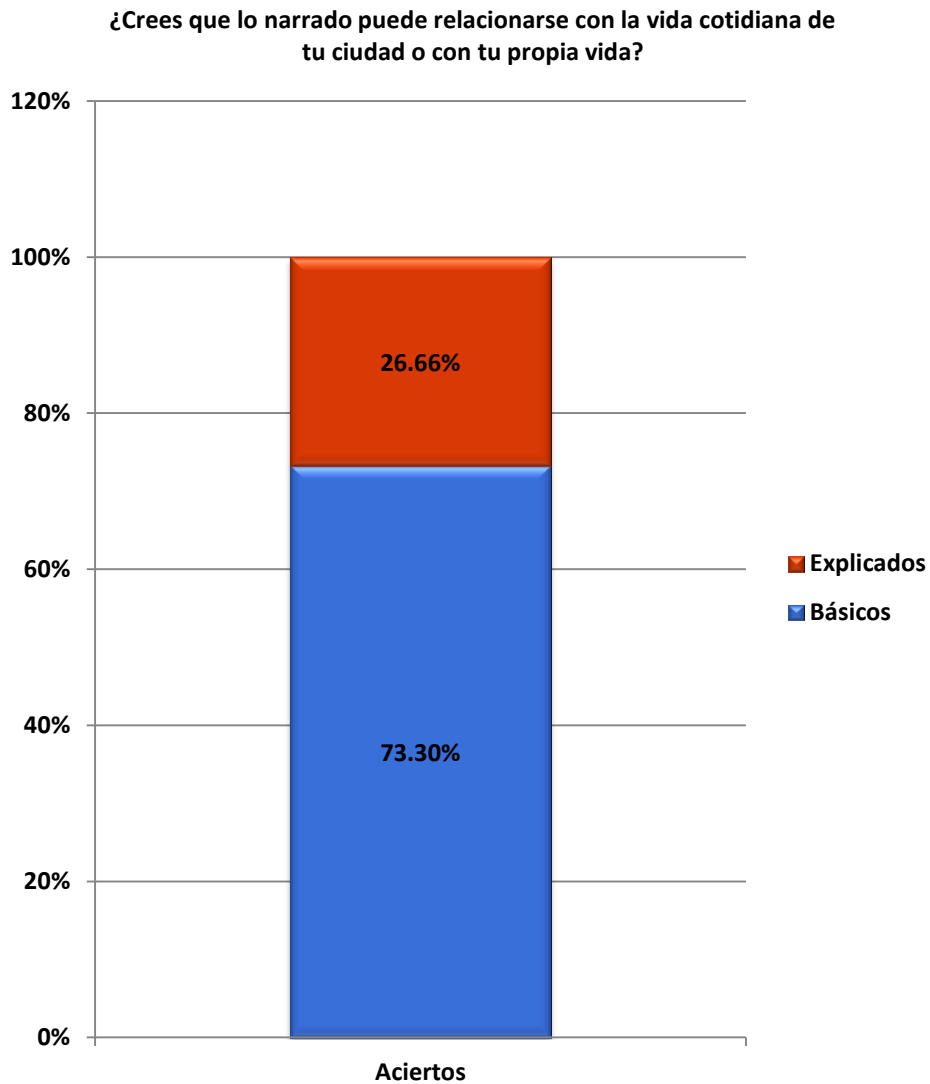
Las inferencias acertadas para el significado de la frase “para que sus lágrimas tengan nombre” fueron “para que tenga alguien por quien llorar”, un 43.33%; “que su tristeza tenga un porqué”, un 36.66%, y que le hace compañía “para que no esté sola”, un 6.66%. En esta pregunta no se aceptó la respuesta “para que siga llorando por el niño”, un 10% y tampoco aquellas que refieren que “el niño la ve siempre que llora”, un 3.33%. La mujer llora por el niño, pero él no está, así que el narrador contiene su dolor.

Figura 3.11 Primera pregunta crítica del formulario de lectura silenciosa



En el cuento hay un narrador personaje que desde su perspectiva va contando la historia. Un 53.33% de los aciertos fueron respuestas básicas del tipo “buena”, mientras que el 16.66% de las respuestas fueron explicadas por los alumnos. Los desaciertos estribaron en que algunos jóvenes contestaron la pregunta aludiendo a la calidad de la narración y no a la actuación dentro de la historia del personaje que es el narrador, el porcentaje de desaciertos fue un 30% de las respuestas.

Figura 3.12 Segunda pregunta crítica del formulario de lectura silenciosa

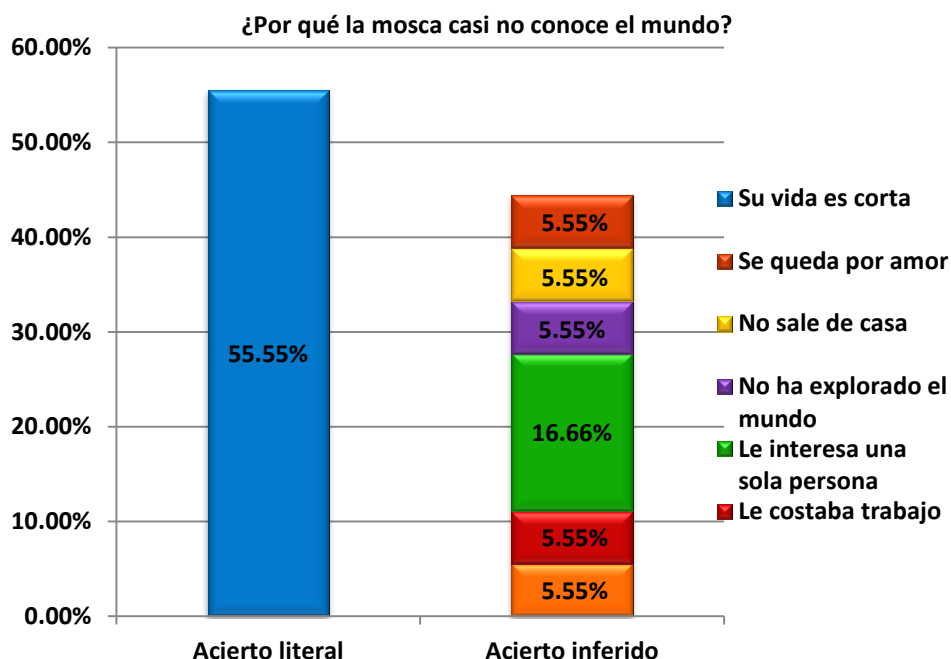


Fuente: Formulario de lectura silenciosa aplicado en la ENP

Como respuesta a esta pregunta, el sí y el no son correctos; por ello se consideró cuantos respaldaron su respuesta. El 73.30% de las respuestas fueron básicas, un sí o no. El 26.66% fueron respuestas explicadas.

El formulario de LVA, fue sobre el texto “Mosca de amor” de Ángel Carrasco. Las preguntas 1 y 2, son de carácter literal, las preguntas 3 y 4 son inferenciales, y las preguntas 5 y 6 son críticas.

Figura 3.13 Primera pregunta literal del formulario de lectura en voz alta

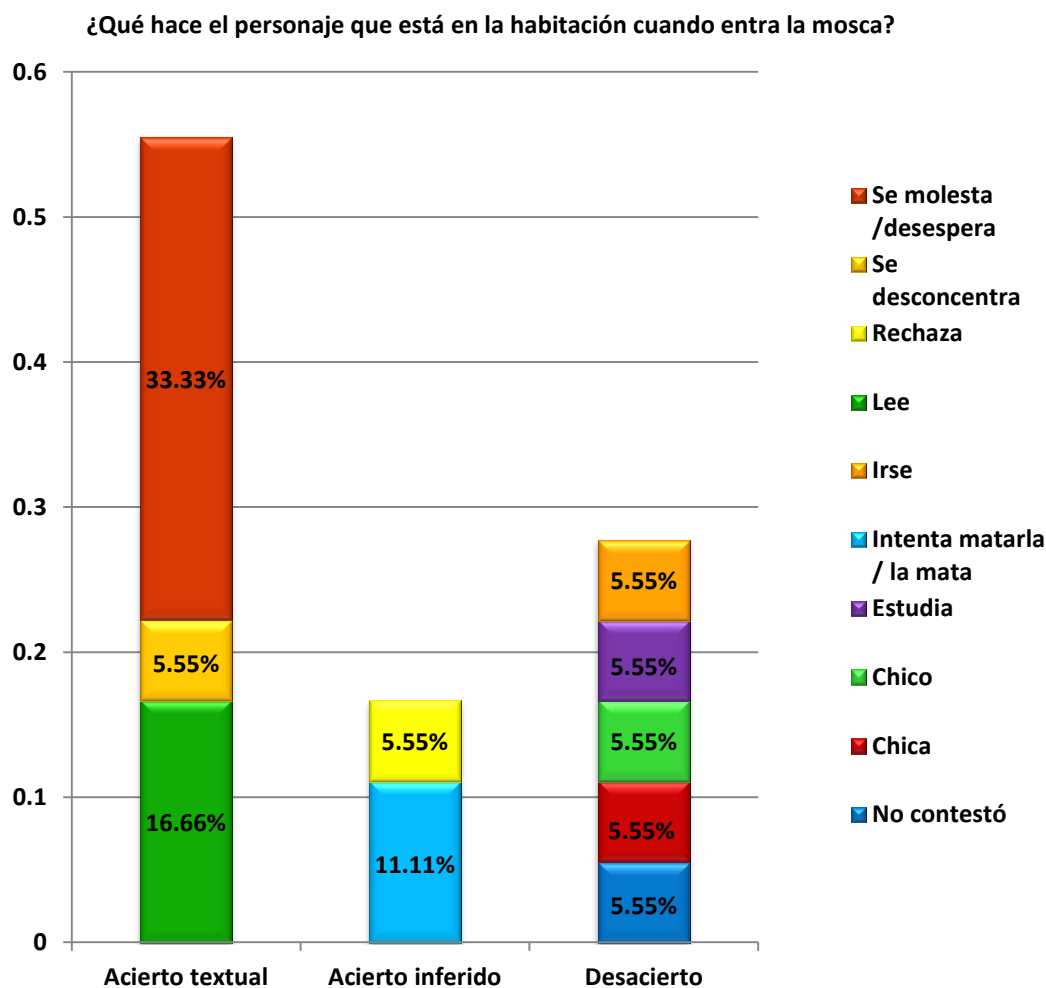


Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

El texto de Carrasco a la letra dice “Casi ni conoce el mundo y mucho menos te conoce a ti, porque apenas tiene aún unas horas de vida”.⁸⁰ Un 55.55% respondió que la vida de la mosca es corta, una respuesta literal. Sin embargo, las otras respuestas están implícitas en el texto y responden a la pregunta, estas respuestas fueron las siguientes: le interesa una sola persona, 16.66%; se queda por amor, no sale de casa, no ha explorado el mundo, le interesa una sola persona, le costaba trabajo, está en un solo lugar, 5.55% respectivamente.

⁸⁰ Ángel Carrasco, “Mosca de amor”, en *Basura espacial. Microrrelatos vesiculares*.

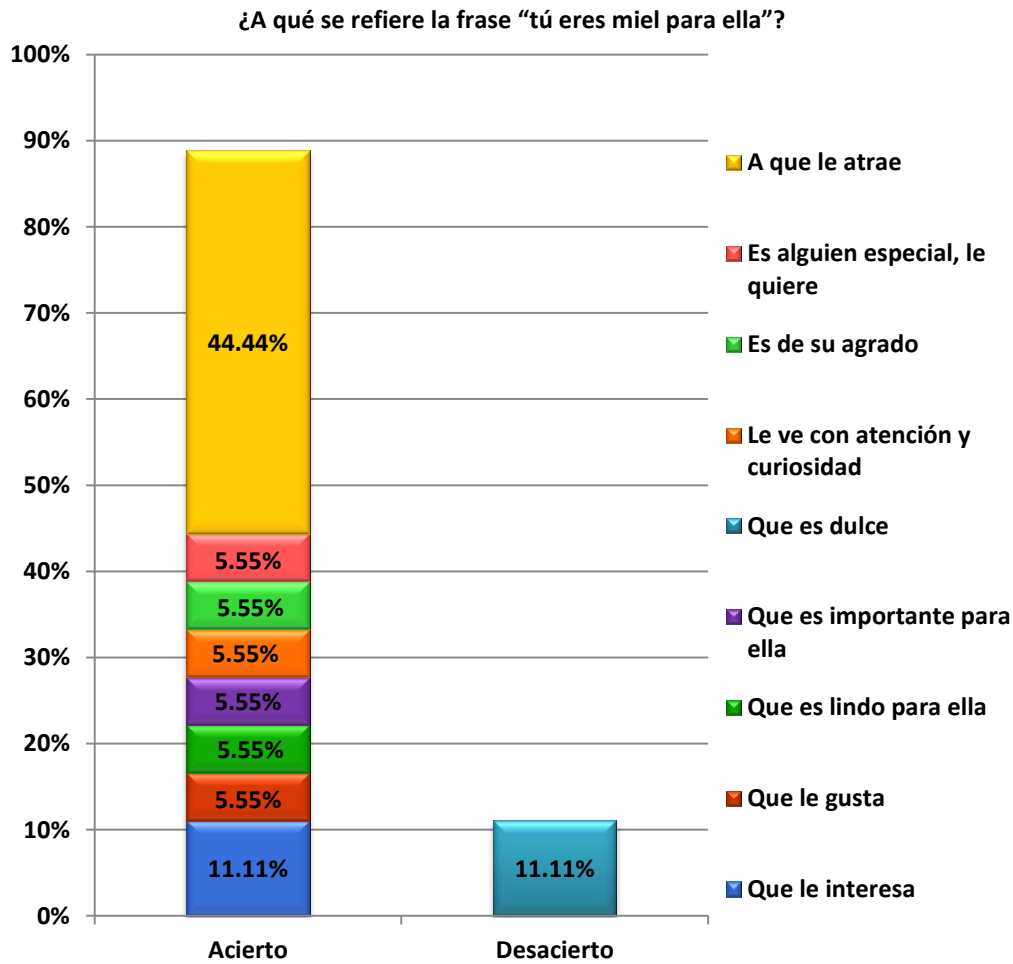
Figura 3.14 Segunda pregunta literal del formulario de lectura en voz alta



Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

Las respuestas que corresponden a los aciertos literales fueron “se molesta/ desespera”, 33.33%; “lee”, 16.66%; “se desconcentra”, 5.55%. Otras respuestas correctas que se pueden inferir del texto, sin ser literales son que el personaje “intenta matarla”, 11.11% y “la rechaza”, un 5.55%. Las respuestas que son desacertadas pues no figuran en el texto son “irse”, “estudia”, “chico” y “chica” todas con un 5.55% de las respuestas respectivamente y un 5.55% no contestó.

Figura 3.15 Primera pregunta inferencial del formulario de lectura en voz alta

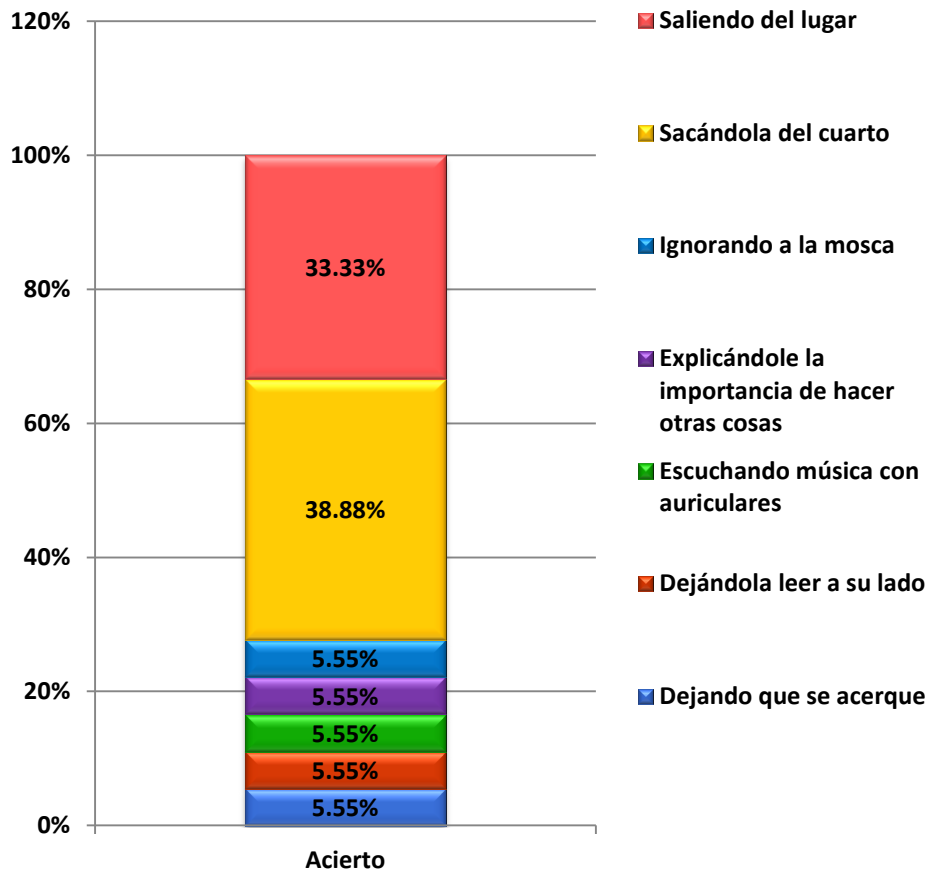


Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

Dado que se trata de una pregunta inferencial, las respuestas acertadas son múltiples: la mayoría respondió “que le atrae”, un 44.44%; “que le interesa”, un 11.11.%; “es alguien especial”, “es de su agrado”, “le ve con atención y curiosidad”, “que es importante para ella”, “que es lindo para ella”, “que le gusta”, un 5.55% respectivamente. El único desacuerdo fue considerar que el personaje “es dulce”, un 11.11% de las respuestas, porque si bien la mosca muestra interés en él, no es por un rasgo dulce en él, de hecho es todo lo contrario con ella.

Figura 3.16 Segunda pregunta inferencial del formulario de lectura en voz alta

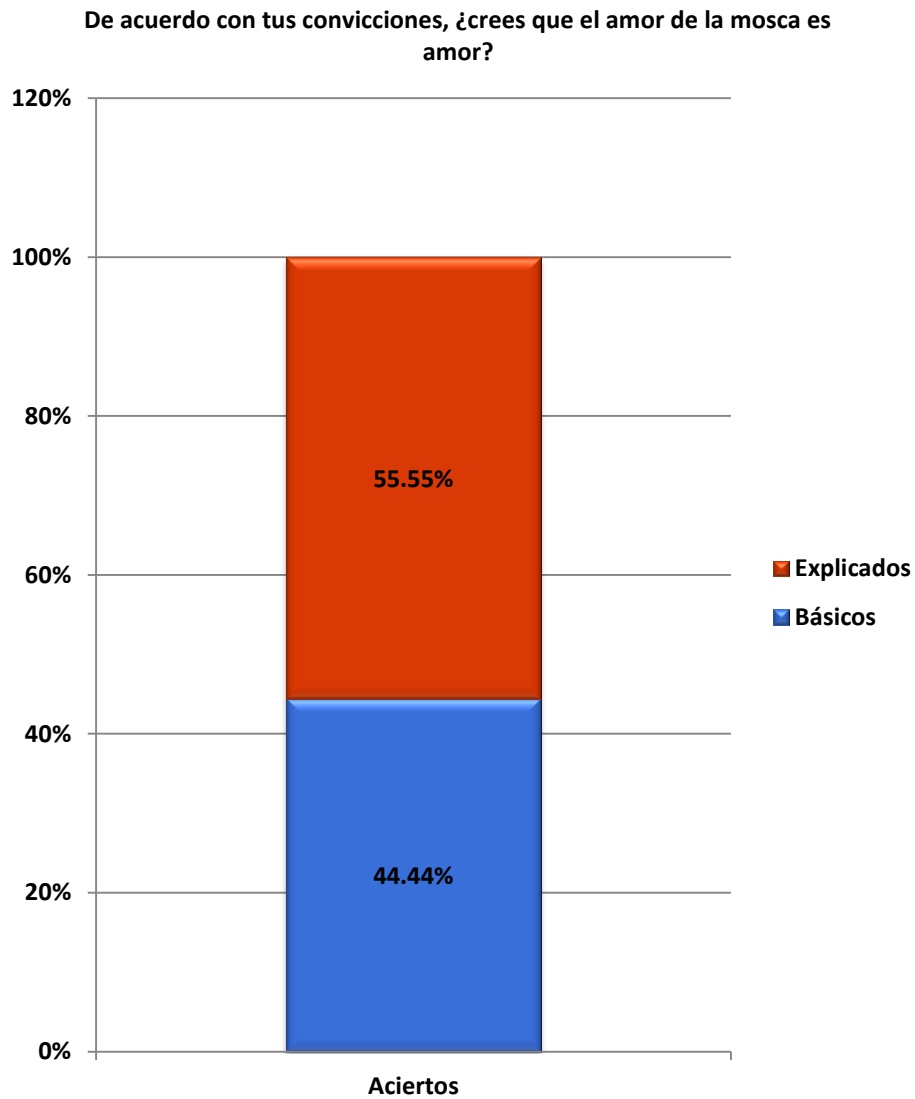
¿De qué manera el personaje podría recuperar la concentración sin que muera la mosca?



Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

Todas las respuestas son inferencias posibles y diversas. La respuesta más popular fue “sacándola del cuarto”, un 38.88%; seguida por “saliendo del lugar”, un 33.33%; finalmente, “ignorando a la mosca”, “explicándole la importancia de hacer las cosas”, “escuchando música con auriculares”, “dejándola leer a su lado”, “dejando que se acerque” en un 5.55% respectivamente.

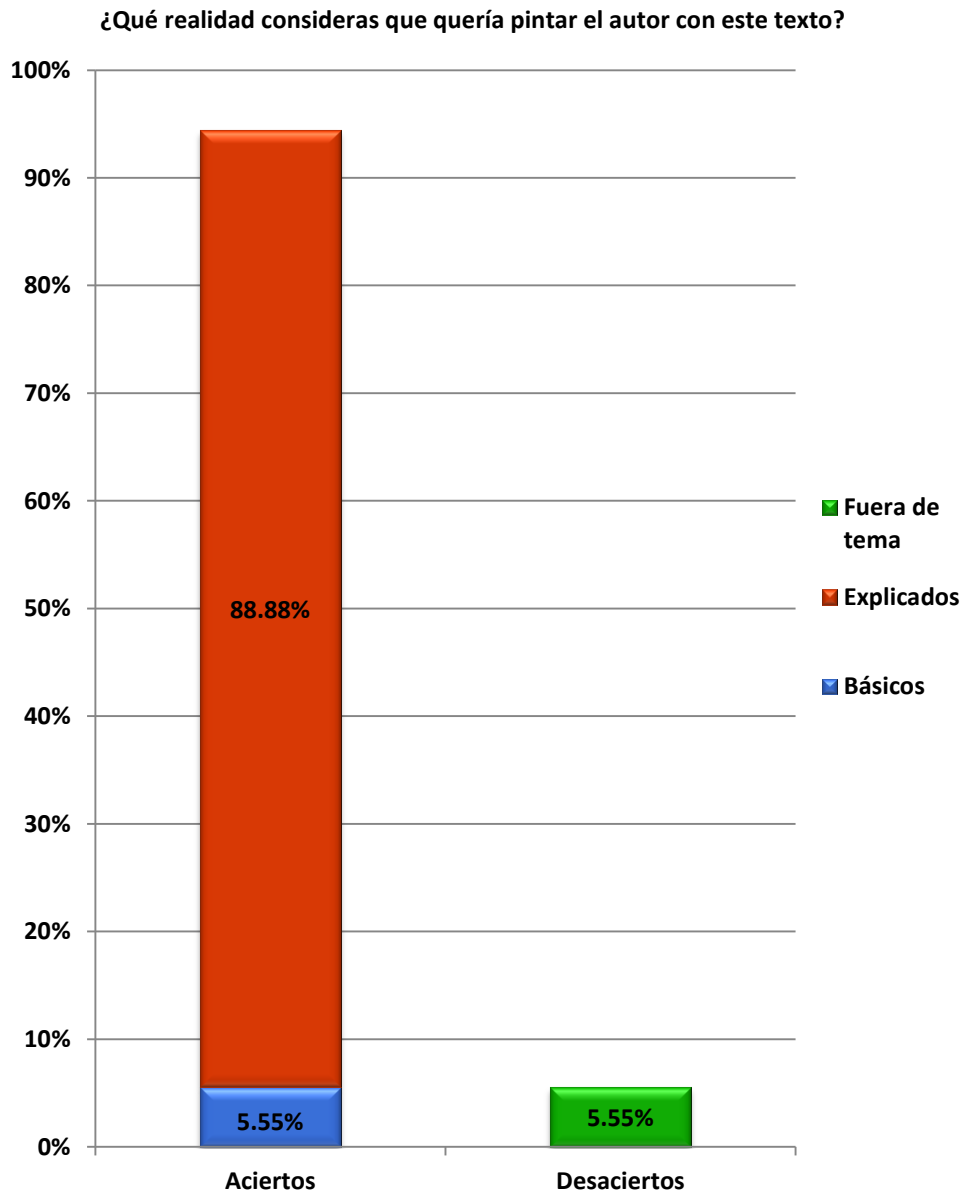
Figura 3.17 Primera pregunta crítica del formulario de lectura en voz alta



Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

Todas las respuestas a esta pregunta son acertadas. Más de la mitad de las respuestas, 55.55% fueron explicadas por los alumnos, sin que se les pidiera. El 44.44% fueron respuestas básicas del tipo “sí” o “no”.

Figura 3.18 Segunda pregunta crítica del formulario de lectura en voz alta



Fuente: Formulario de lectura en voz alta aplicado en la ENP

El 88.88% de las respuestas fueron explicadas por los alumnos, 5.55% no lo hizo. Sólo el 5.55% de las respuestas fueron fuera de tema. Pero notablemente, más de la mitad de las respuestas fueron explicadas por los alumnos, sin que se les pidiera.

Recapitulando, los ejercicios propuestos en clase para mejorar el desempeño lector proporcionaron más seguridad a los jóvenes para leer en voz alta a los demás. Por otra parte, el análisis de los datos que arrojaron los formularios mostró que la LVA facilita la generación de inferencias y, aunada a la lectura conjunta, propicia el posicionamiento personal del lector frente al texto. Además, la práctica de la LVA, tanto en el aula como en el salón de clases, fue bien recibida por los alumnos, la percibieron como una actividad divertida que les hizo sentir felicidad, procurando el mejor ambiente para la comprensión lectora y el aprendizaje.

Conclusiones

El nivel de lectura en México ha sido siempre un problema educativo. Todavía a inicios del siglo XX la gran preocupación era el analfabetismo; en la actualidad, de acuerdo con la prueba PISA, desde el año 2000 hasta el 2018, a pesar de que los jóvenes decodifican lo que está escrito, su desempeño lector es apenas aceptable para las necesidades y exigencias de la vida laboral en un mundo globalizado.

Los mexicanos prefieren ver televisión o pasar tiempo con amigos y familiares que leer, y en las encuestas responden que la principal razón para no leer es la falta de tiempo, seguida por la falta de interés o gusto.

En el bachillerato, como en otros niveles de estudio, se intenta combatir este problema desde muchas aristas. La UNAM, en sus programas de la ENP contempla lectura de textos literarios y académicos, de México y el mundo. También fuera del aula tiene programas de promoción de la lectura que trabajan tanto en Ciudad Universitaria, como en preparatorias y CCH. Pero, siempre se necesita más, algo más cercano y que logre llegar a las emociones de los jóvenes, para que la lectura no sea percibida como una invasión del tiempo propio, sino como una habilidad que puede acompañar momentos placenteros y de aprendizaje.

Además, la enseñanza de la LVA se ha relegado a la educación básica, como si leer en voz alta fuera una etapa previa a la lectura silenciosa. A lo largo de este trabajo se ha demostrado que no es así. La LVA y la lectura silenciosa se complementan una a la otra, las dos son útiles dependiendo de las circunstancias. Puede ser que en determinado momento un texto académico sea muy denso y nuestra atención se esté perdiendo con lo que pasa fuera, en ese momento leer en voz alta logrará regresar la atención al texto. O puede ser que

el texto a leer sea tan extenso que no sea viable leerlo en voz alta en su totalidad. La lectura silenciosa permite mayor velocidad de lectura, la LVA involucra más sentidos y logra una lectura más vívida. Las dos son necesarias y las dos pueden experimentarse en el salón de clases.

Llevar la LVA al aula permite que el profesor presente un modelado de lectura a sus alumnos, mostrándoles cómo pueden abordar una lectura, qué estrategias son útiles para comprender mejor los textos. También, permite que el maestro contagie su gusto por la lectura con su grupo, pues al leer, sus alumnos podrán percibir su interés; y él podrá involucrarlos en el proceso de lectura desde el título. Realizar una lectura conjunta les permite a los alumnos conocer nuevas formas de abordar los textos y también descubrir otros puntos de vista, que de otro modo no descubrirían.

Por otra parte, también es importante que los alumnos lean en voz alta, para sí mismos y para los demás. A lo largo de su vida escolar tendrán que desenvolverse en muchas clases y en algún momento se les pedirá leer en voz alta, en la vida laboral y cotidiana también es posible que deban hacerlo. Leer bien en voz alta permitirá que los demás entiendan lo que lee, y no es cosa menor cuando se trata de un abogado explicándole a un cliente los incisos de un contrato, o un contador que lee a su cliente los artículos de ley sobre deducibles. Practicar la LVA no debería reducirse a la educación básica, cuando en grados superiores no se ha logrado un desempeño aceptable en la materia.

La estrategia diseñada para este trabajo contempló los elementos básicos que se deben observar en la ejecución de la LVA, y conforme a estos se propusieron ejercicios básicos que los jóvenes pueden llevar a cabo en casa las veces que consideren necesarias. Para esto se les proporcionaron las bases y la manera de autoevaluar su desempeño como lectores en voz alta. También, se presentó un modelado de lectura conjunta, el cual fue

llevado por cada uno de los estudiantes a su casa, y en el aula con un voluntario de lectura y la participación de todo el grupo.

A partir de esta intervención se puede afirmar que la LVA es una actividad atractiva y demandante para los jóvenes, se divirtieron realizándola y aprendieron al mismo tiempo. Mediante los ejercicios realizados mejoraron su seguridad y confianza enfrentándose a un público. Adquirieron conciencia de su propio desempeño lector y obtuvieron métodos para superar sus problemas de dicción, de volumen, de entonación, y velocidad.

También, se pudo comprobar que el uso de la LVA fortalece la comprensión lectora, en tanto que la experiencia lectora se vivifica, se vuelve más intensa y sentida, porque al leer buscando el sentimiento de la lectura se fortalece la conexión con el autor, o al menos se hace un trabajo de exploración de sus intenciones. La lectura inferencial y la lectura crítica se vieron favorecidas, porque la LVA propició que los jóvenes echaran a volar su imaginación y se posicionaran frente al texto. Y, al llevar la lectura a casa, convivieron con su familia en torno a una obra literaria, la comentaron, se movieron sentimientos y recuerdos de los tiempos en que los chicos leían a su familia en primaria, algunos decidieron volverlo a hacer en otras ocasiones.

Si bien los resultados de la aplicación de la estrategia fueron positivos, para la obtención de mejores resultados en el futuro debe ampliarse el tiempo de la intervención. De manera que todos los jóvenes tengan oportunidad de leer en voz alta frente a sus compañeros. Esto puede hacerse dedicando un espacio de cada clase a la lectura de textos cortos, que pueden escogerse en concordancia con el programa del curso. En lo que respecta a las clases a distancia por medio de plataformas digitales, es recomendable que tanto los alumnos puedan ver al maestro como éste a los alumnos, para lograr una adecuada retroalimentación entre las partes.

Finalmente, LVA debe regresar a las aulas en el bachillerato, porque a leer se aprende leyendo. Y el “derecho a no leer” sólo debiera consentirse para el que ya sabe hacerlo, para el que interpreta, para el que realiza una lectura crítica y argumenta. La escuela ha de ser, por excelencia, un espacio lector.

Anexos

Anexo 1. Encuesta a grupo de cuarto año de la ENP

Preguntas Respuestas 42 Configuración

Sección 1 de 3

Datos personales

Descripción del formulario

Sexo *

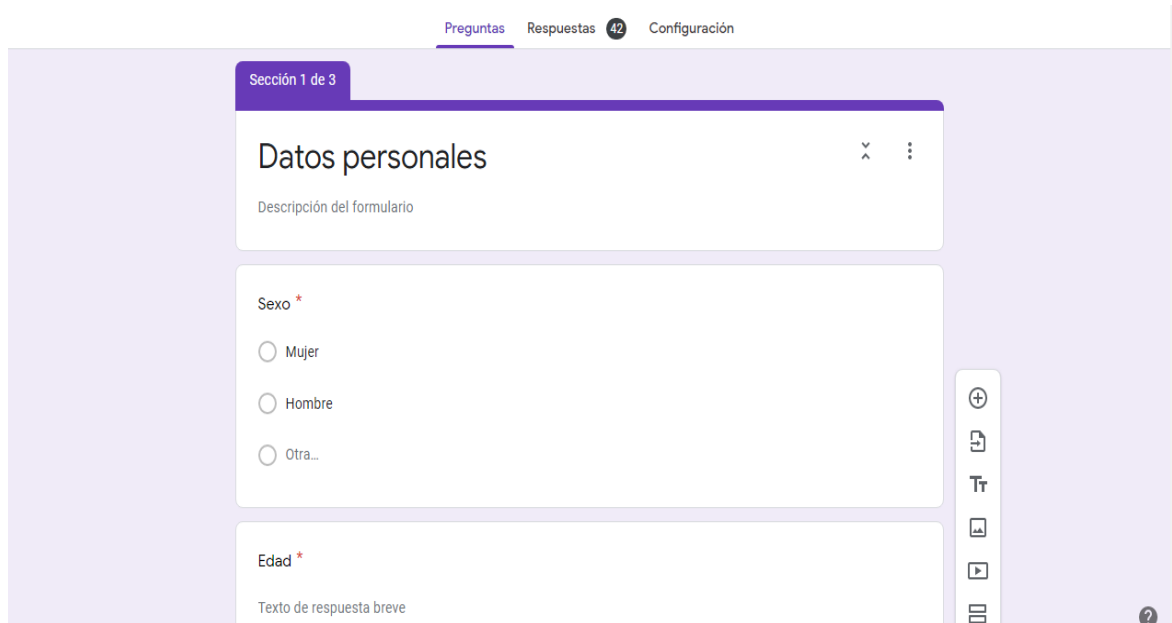
Mujer

Hombre

Otra...

Edad *

Texto de respuesta breve

The image shows a configuration screen for a survey section titled 'Datos personales'. At the top, there are navigation tabs: 'Preguntas' (selected), 'Respuestas' with a count of 42, and 'Configuración'. Below the tabs, a purple header indicates 'Sección 1 de 3'. The main content area has a title 'Datos personales' with a close and menu icon. Underneath is a description field 'Descripción del formulario'. The first question is 'Sexo *' with three radio button options: 'Mujer', 'Hombre', and 'Otra...'. The second question is 'Edad *' with a text input field labeled 'Texto de respuesta breve'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and editing questions, and a help icon at the bottom.

Preguntas Respuestas 42 Configuración

Sección 2 de 3

Lectura

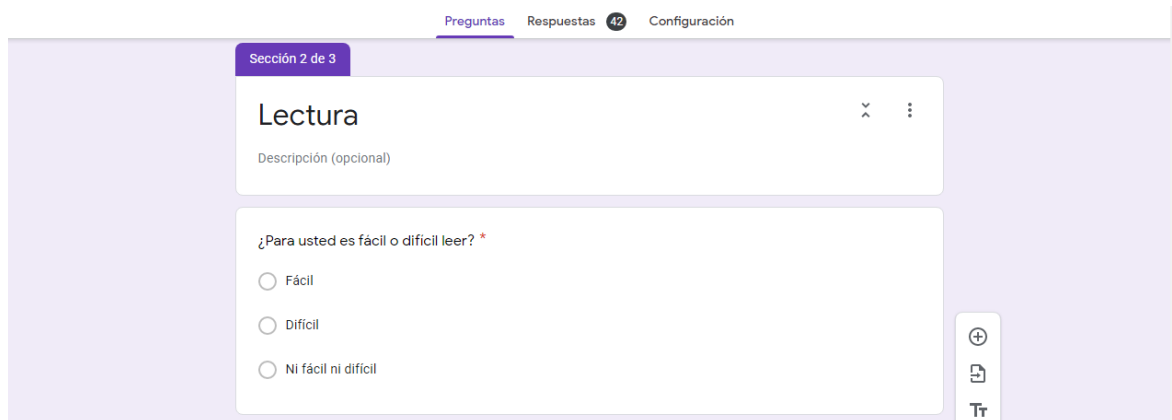
Descripción (opcional)

¿Para usted es fácil o difícil leer? *

Fácil

Difícil

Ni fácil ni difícil

The image shows a configuration screen for a survey section titled 'Lectura'. At the top, there are navigation tabs: 'Preguntas' (selected), 'Respuestas' with a count of 42, and 'Configuración'. Below the tabs, a purple header indicates 'Sección 2 de 3'. The main content area has a title 'Lectura' with a close and menu icon. Underneath is a description field 'Descripción (opcional)'. The question is '¿Para usted es fácil o difícil leer? *' with three radio button options: 'Fácil', 'Difícil', and 'Ni fácil ni difícil'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and editing questions.

Preguntas Respuestas 42 Configuración

A veces no comprendo lo que leo *

cierto

falso

Me falta concentración para leer *

cierto

falso

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección ▼

+

↔

Tt

⌵

Preguntas Respuestas 42 Configuración

Sección 3 de 3

Prácticas lectoras

Descripción (opcional)

¿En qué lugares acostumbra leer? *

casa

escuela

transporte público

parque o plaza

iglesia

biblioteca

Otra...

?

?

¿Actualmente lee...? *

- Libros
- Periódicos y revistas
- Historietas o cómics
- Redes sociales
- Sitios web
- Blogs
- Nada



¿Cómo escoge los libros que lee? *

- Por temática
- Por título
- Por recomendación de un amigo o familiar
- Por autor
- Por motivos escolares
- Por contraportada
- Por portada e ilustraciones
- Por comentarios en los medios
- Otra...



Cuando lee en voz alta, lo hace por...

- obligación
- necesidad personal
- gusto
- Otra...



Anexo 2. Evidencia de actividad extraclase

LECTURA EN VOZ ALTA:

Al momento de leer la lectura, me sentí tranquilo y motivado, ya que me gusta leer historias de terror a mi familia, el nivel de la voz fue acorde con los signos de puntuación, una buena dicción, aunque tuve unos pequeños errores que tengo que mejorar, fuera de eso logre que mis oyentes (mi mamá y mi papá) logaran sentir esa intriga y suspenso con la historia que se contaba, me mencionaban que tenían angustia porque cada vez que regresaba el señor le faltaban más partes del cuerpo y tristeza ya que las hijas sufrían de las deudas que el padre había dejado, y él mismo no los dejaba utilizar sus monedas de oro por avaricioso para poder saldar estas, también comentaron que es muy importante para poder envolver a los escuchas dentro de la trama y me felicitaron ya que pude lograr ese propósito.

El texto fue: "Lo que se tragó la tierra"

De la versión de: Paola Artmann

Tamaño: 114 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:29 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Reseña

Mi experiencia en esta actividad fue emocionante aunque yo siempre he sido muy tímida para leer en voz alta y que alguien más me escuche (de hecho detesto hacer eso) pero pues no me fue tan mal, en los primeros dos intentos si me puse nerviosa y llegue a equivocarme, pero ya en el tercero y último como que entre más en confianza después de prueba y error logrando alcanzar mis expectativas.

En cuestión de mi volumen nunca he tenido problemas, tengo voz grave así que me escucho bien, en esta ocasión tuve que practicar mucho mi dicción porque tengo la costumbre de trabarme con las palabras cuando estoy muy nerviosa. En cuestión de mi postura me enseñaron a que podía estar en movimiento como si estuviera dando una explicación o exposición de un tema, no me mantuve quieta porque eso es lo que me hace ponerme aún más nerviosa así que decidí quedarme con la posición o movimientos cómodos para mí.

La reacción que tuvo de mi oyente fue las esperadas ya que es familia y me conoce por ese lado. Me comento que me tranquilizara y que pues que pensara que estaba sola y no me escuchaba nadie más a excepción de mí, que fue un poco difícil la verdad pero creo que logre el cometido que me dijo.

Teniendo una conversación con esta persona me comento que este fragmento es una buena forma de expresar el mensaje que desean dar. Me dijo que se siente identificada con el psicoanalista porque al final de cuentas son personas que igual tienen problemas, pero aun sabiendo eso ellos son los que te dan consejos y no es muy saludable que digamos.

La respuesta que le da el psicoanalista a la hormiga le pareció la correcta porque así dejaría de pensar barbaridades en la vida; aunque le hubiese agregado o dicho ella misma que sacara lo mejor de ella, que se aceptara, que no culpara a los demás de su situación, que nacimos en este planeta con un propósito y el suyo era el de una hormiga, pero por otra parte soñar ser otra cosa no es malo sino que al contrario hay que ser inteligentes y saber aprovechar la situación para poder llegar a ser mejores personas sin necesidad de ir con alguien a pedir consejos que solo nos perjudican en vez de beneficiarnos.

Tamaño: 17.7 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:06 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Lectura en voz alta

Lectura: **Un beso** Autor: **Lorena Escudero**

Mi experiencia al realizar esta actividad fue interesante ya que la mayoría de las veces leemos mal ya sea por volumen, dicción, velocidad y entonación inadecuada lo que conlleva a que no se entienda claramente la lectura. Al principio cuando practicaba la lectura a solas me costaba un poco de trabajo ya que cometía errores, como trabarme, sin embargo con la práctica fui mejorando hasta lograr una buena lectura en voz alta. Después de practicar empecé a leer en público respetando los criterios dados, conforme leía me di cuenta de que los oyentes prestaban más atención y les interesaba la lectura, además de que con una buena entonación a la lectura se puede obtener una mayor expresividad. Al finalizar la lectura hablamos sobre lo que trataba, lo que nos quería decir el autor, el tiempo, el espacio, personajes y lo que opinaba cada uno. Me gustó realizar esta actividad porque pude aprender a tener una mejor lectura en voz alta para que los oyentes entiendan mejor y poder lograr un buen análisis.



Tamaño: 155 KB Etiquetas: Agregar una etiqueta Estado de conteni... Agregar texto
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:06 p.m. Categorías: Agregar una categoría

Lectura en voz alta

Diván

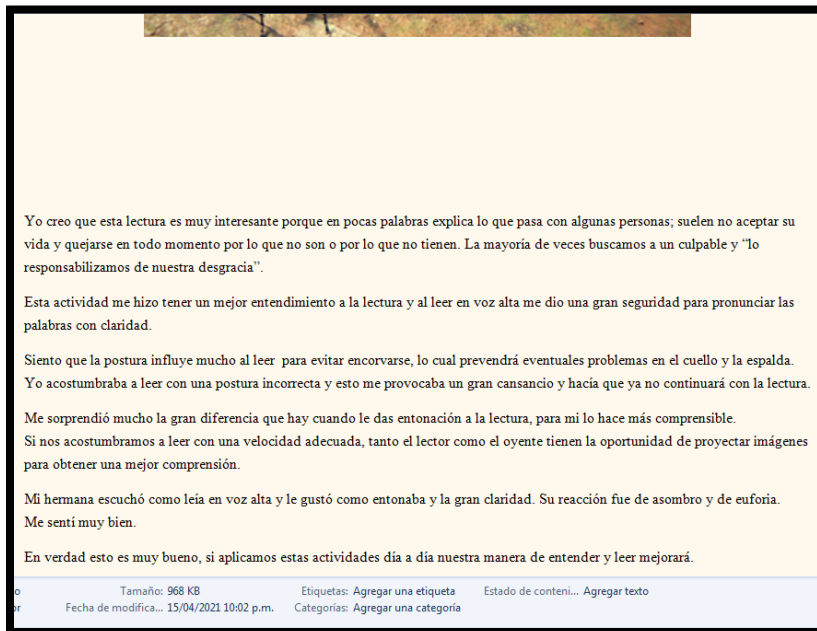
Mariasun Landa

La hormiga neurótica del hormiguero acudió durante bastante tiempo al psicoanalista. Se quejó de su destino, culpó a sus progenitores de ser como era y a todos los dioses de la tierra por no haber sido una mariposa. Cuando el psicoanalista le dijo que la solución a su neurosis era aceptar la vida tal y como era, se sintió íntimamente estafada. Y con razón. El psicoanalista, de noche y a escondidas, seguía intentando volar como una libélula. Eso sí, sin sentimiento de culpabilidad.

Reseña

Fue una agradable experiencia, ya que, conforme a leía la lectura para amigos y familiares notaron mi falta de sentimiento al leer, ya que dicen que tengo buena lectura y redacción entendible, pero, que no soy bueno al mostrar el sentimiento que quiere ser transmitido, me agrada la manera de poder compartir una lectura así para comprender el que le genera a las demás personas ese sentimiento o duda, en esto mismo sentí que la lectura era un poco fuerte en donde tenías que reprimir el sentimiento y eso al leerlo me genero algo de tristeza, pensaba en como sería esto en la vida diaria de una persona y a veces enseñan a no sentir ese dolor pero sabemos que está ahí aun. Me gustó mucho la actividad para decir cosas que a veces no son expresadas y son guardadas para uno mismo, y pienso que hablarlas ayuda mucho a mejorar cosas de ti mismo.

Tamaño: 14.9 KB Etiquetas: Agregar una etiqueta Estado de conteni... Agregar texto
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:07 p.m. Categorías: Agregar una categoría



Yo creo que esta lectura es muy interesante porque en pocas palabras explica lo que pasa con algunas personas; suelen no aceptar su vida y quejarse en todo momento por lo que no son o por lo que no tienen. La mayoría de veces buscamos a un culpable y "lo responsabilizamos de nuestra desgracia".

Esta actividad me hizo tener un mejor entendimiento a la lectura y al leer en voz alta me dio una gran seguridad para pronunciar las palabras con claridad.

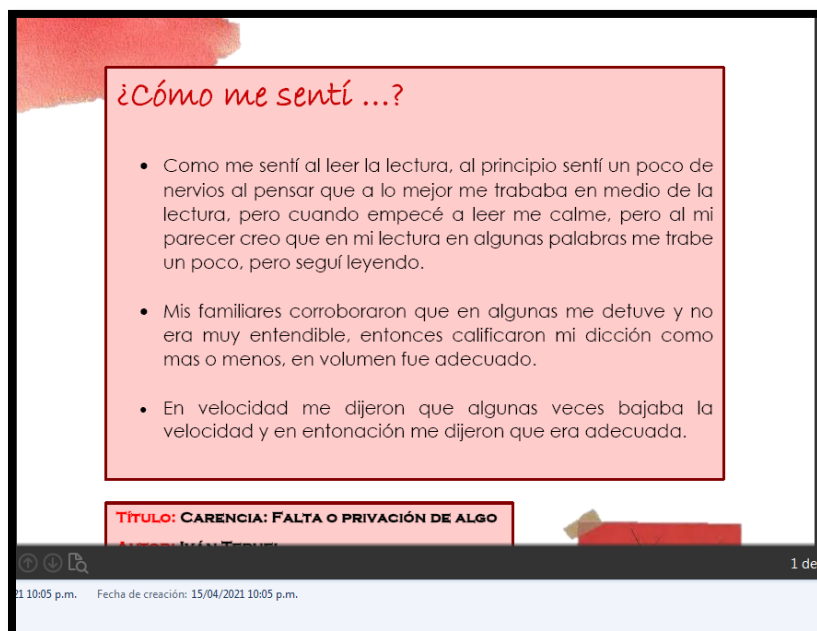
Siento que la postura influye mucho al leer para evitar encorvarse, lo cual prevendrá eventuales problemas en el cuello y la espalda. Yo acostumbraba a leer con una postura incorrecta y esto me provocaba un gran cansancio y hacía que ya no continuaré con la lectura.

Me sorprendió mucho la gran diferencia que hay cuando le das entonación a la lectura, para mí lo hace más comprensible. Si nos acostumbramos a leer con una velocidad adecuada, tanto el lector como el oyente tienen la oportunidad de proyectar imágenes para obtener una mejor comprensión.

Mi hermana escuchó como leía en voz alta y le gustó como entonaba y la gran claridad. Su reacción fue de asombro y de euforia. Me sentí muy bien.

En verdad esto es muy bueno, si aplicamos estas actividades día a día nuestra manera de entender y leer mejorará.

Tamaño: 968 KB
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Estado de contenido: Agregar texto
Fecha de modificación: 15/04/2021 10:02 p.m.
Categorías: Agregar una categoría



¿Cómo me sentí ...?

- Como me sentí al leer la lectura, al principio sentí un poco de nervios al pensar que a lo mejor me trababa en medio de la lectura, pero cuando empecé a leer me calmé, pero al parecer creo que en mi lectura en algunas palabras me trabe un poco, pero seguí leyendo.
- Mis familiares corroboraron que en algunas me detuve y no era muy entendible, entonces calificaron mi dicción como más o menos, en volumen fue adecuado.
- En velocidad me dijeron que algunas veces bajaba la velocidad y en entonación me dijeron que era adecuada.

Título: CARENCIA: FALTA O PRIVACIÓN DE ALGO

1 de 1
Fecha de creación: 15/04/2021 10:05 p.m.

En esta actividad me sentí bien, pero un poco nerviosa. Me gusta leer en público y considero que lo hago bien, pero aún así me pongo nerviosa por miedo a equivocarme o subir mucho mi tono de voz, ya que tengo una voz muy fuerte.

El texto que leí fue: Diván
De la autora: Mariasun Landa

Leí el pequeño texto frente a mi familia y su opinión fue muy concreta. Dijeron que la lectura fue clara, fluida y con buen volumen.
Me puse feliz porque me gusta mucho leer y hacerlo bien, como había mencionado anteriormente.



1 de

21 10:05 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:05 p.m.

Lectura en voz alta

Libro para leer: Divan

Mariasun Landa

Reseña

Antes de hacer la lectura en voz alta fue complicado pronunciar algunas palabras, así que la repase varias veces logrando una buena dicción

Al iniciar la lectura me sentía un nerviosa por tratar de mantener una buena velocidad que fue lo que se me complicaba un poco pero conforme fui leyendo más me sentía tranquila al ver que llevaba una buena velocidad y los demás puntos (volumen, dicción, entonación y postura) y le entendía mejor que cuando la practiqué en voz baja.

Por su parte mi oyente se veía interesado y al final se veía alegre con la lectura que hice. Así que cuando tuvimos la conversación acerca de que le pareció la lectura las dos entendimos lo mismo y le pareció correcta mi forma de leer.

Me hizo reflexionar sobre la importancia de seguir los puntos ya mencionados en la lectura en voz alta ya que así lograremos un mejor entendimiento por parte de nosotros y de nuestro oyente, además de que lograremos que este se interese por la lectura que estamos realizando.



1 de

21 10:06 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:06 p.m.

Diván.

Mariasun Landa.

Antes de empezar la lectura delante de mi familia, practique varias veces en voz baja para obtener una buena dicción y un mejor resultado al leer en voz alta.

Después reuní a mi familia y se sentaron a escucharme, me prestaron mucha atención y cuando termine ellos me felicitaron ya que tuve mucha fluidez y me entendieron muy bien, también les gusto mi redacción y la lecturas les pareció muy interesante.

A mí me gusto mucho la lectura y la ironía de la historia.

Siguiendo los consejos vistos en clase me sentí más segura al momento de leer y volvería a ponerlos en práctica siempre que tenga que leer en voz alta y frente a más persona.

BARRETO ROSALES ALEXA RENATA.



1 de 1

11:06 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:06 p.m.

Lectura en voz alta

Un beso

Lorena Escudero

Me gusto mucho realizar esta actividad ya que gracias a ella logré ver que me hace falta leer mas en voz alta o ser más participativo ya que aunque fuera con familiares me sentía nervioso y por culpa de eso me equivoque en un par de ocasiones pero después de repetirlo y leerlo con más calma tomando en cuenta todos los signo que tenia la lectura logre conseguir una mejor entonación y que las personas que estaban a mi alrededor comprendieran de una mejor manera la lectura además que pudieron entender mejor.

Creo que esta actividad me ayudó a darme cuenta lo importante que es aprender a leer en voz alta ya que esta simple actividad la realizamos muchas veces durante nuestro día a día y aunque muchas veces no le demos importancia es una actividad que que deberíamos tener más en cuenta ya que como dije anteriormente la realizamos en muchas ocasiones como cuando tenemos que realizar alguna exposición o simplemente al leer una texto en compañía de muchas personas.



1 de 1

modifica... 15/04/2021 10:07 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:07 p.m.
Tamaño: 24.3 KB

Mi experiencia durante la lectura en voz alta con mi familia fue en un principio un tanto fastidiosa ya que me sentía nervioso además de que me costaba respetar los puntos y comas pero después se fue tornando de una forma más simpática y cálida además de que decidí parar y volver a iniciar. Al final logré leer el texto de una manera clara y concisa además de que les gusto mucho de lo que trato el relato dijeron que era una historia muy bonita.

Además de que seguí los consejos que venían en la presentación gracias a eso se me facilitó un poco más pararme a leer enfrente de todo algunos de los consejos que seguí fue la postura con la que me pararía a leer debía ser una postura que demostrara seguridad además de que también importaba la velocidad con la que leía ya que si leía de una forma muy lenta haría aburrida la lectura pero si lo hacía de una forma muy rápida sería difícil entender lo que estaba leyendo, el volumen también fue otro punto muy importante ya que si no mantenía un volumen podría generar que alguna persona no me escuchara, la respiración también fue otro punto importante ya que si no realizas las pausas donde deben de ser generas una discontinuidad en la lectura y eso hace que la gente no entienda por eso hay que respetar los puntos y comas ya que es ahí donde debemos realizar una pausa para respirar y seguir con la lectura y por último la entonación debía entonar de manera distinta las preguntas o las partes que llevan signos de admiración o simplemente la emoción que el texto está tratando transmitir a los lectores.

1 de

modifica... 15/04/2021 10:07 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:07 p.m.
Tamaño: 24.3 KB

Lectura en voz alta

UN BESO

Lorena Escudero

Durante la lectura me sentí cómodo, porque es una lectura fácil de leer y un poco fácil de comprender mientras vas leyendo.

La lectura me pareció algo romántico porque habla sobre un beso profundo de uno al otro sin opción ni remordimiento, aunque este pedazo de texto es muy corto, me gustó mucho la forma en que lo escriben y lo comprendo

Al principio cuando apenas empezaba a leer el texto me imaginé que se trataba de la naturaleza, el desierto, pero conforme vas continuando y prestando atención, te vas dando cuenta como de repente cambia la lectura y da una mayor captación.

Su reacción de mis oyentes fué que desde el principio dijeron que se trataba de un poema, texto romántico o algo relacionado con el amor, y cuando acabé la lectura me comentaron que tenía algo que ver con la boca (beso), porque al momento que dije que "gargantas abrazadas", luego luego se imaginaron un beso.

1 de

1 10:07 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:07 p.m.

Beber hace una referencia a
saciar las ganas de dar un beso
como una muestra de cariño a un
ser querido, esto genera una
gran cantidad de felicidad en el
emisor de la muestra de ese gran
anhelo y absorber ese amor entre
el emisor y el receptor.
El amor es la sed de los
desiertos, el beber es la
demostración de ese amor; el
saciar el anhelo y las gargantas
abrazadas hace referencia a las
ganas de amar a una o varias
personas con ganas acumuladas,
el fagocitar se refiere a la
captura de la esencia de ese
sentimiento sin culpa alguna.
La experiencia es saber
interpretar las emociones con
analogías.

García Hernández Itzel
ENP n.5

1 de

modifica... 15/04/2021 10:07 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:07 p.m.
Tamaño: 633 KB

Escuela Nacional Preparatoria N°5
"Jose Vasconcelos"
Turno:Matutino

LECTURA EN VOZ ALTA

Grupo:402

Diván

Autor: Mariasun Landa

La experiencia sobre la actividad que pude aprender fue que con el tono adecuado, volumen, dicción, entonación entre otras cosas que tal vez nos parezcan menos importantes, que la idea principal, que es el poder comprender el texto, podemos lograr una mejor profundización de la idea, de manera en la que no solo podemos describirlo como texto sino que también podemos agregarle un valor sentimental, reflexivo o emocional al texto logrando una mejor conexión con el autor.

Las reacciones que obtuve conforme a la conversación y la lectura en voz alta en mi familia fueron que comprendieron que el texto puede cambiar dependiendo el tipo de recursos que utilices y cómo los utilices, además que como yo utilice estos recursos el texto se acercaba más hacia una reflexión que hacia algo sentimental también el relato nos deja con muchas preguntas que dejan curiosidad sobre lo que de verdad quería plantear el autor.

Tamaño: 12.4 KB
Etiquetas: Agregar una etiqueta Estado de conteni... Agregar texto
Categorías: Agregar una categoría

para mí

Al leer con los consejos que me dieron la última clase, me sentí mucho más confiado de mi mismo, casi no sentía desconcentración y todo estaba más sereno a como leía con la mente, en resumen, se disfrutó y fue más agradable la lectura.

La reacción de mis espectadores fue "Normal", a lo que me refiero es que comprendieron muy bien el texto que les relaté.

El texto fue: Divan- Mariasun Landa

Tamaño: 16.3 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:13 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Grupo: 402

El texto que elegí fue "Un beso" de Lorea Escudero, el cual provoco que al leerlo automáticamente lo leí con una tonada de amor y al mismo tiempo sintiendo una sensación de paz y por obviedad expresando una emoción amorosa. Por otra parte, es cierto que, al leer en voz alta, la audiencia se queda más centrada en el tema y/o concentrada ya que esta acción acapara su atención y les es así más interesante el tema expuesto.

A las personas elegidas para ser mi audiencia fueron mi mama y hermanos ellos al final opinaron que al empezar a escuchar el texto se dieron cuenta de que al mejorar mi postura el tono de voz se escuchó con más fuerza y seguridad haciendo que fuera mayor su atención, ellos consideraban que al leerles en voz alta y con los tips vistos en clase fueron de gran ayuda a mi lectura y me dieron el consejo de que debería ocuparlos con mayor frecuencia.

Tamaño: 13.3 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:32 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Diván
Mariasun Landa

Experiencia en la actividad realizada:

Al inicio de la lectura me puse a pensar lo que dice el principio del texto, me imagino que dentro de una ciudad de hormigas hay psicoanalistas, doctores, chef, etc. no lo creo, la verdad. Eso me hace concluir que la autora tiene mucha imaginación.

Después en que la hormiga quería ser otro animal, no me siento empático con cambiar de especie. No me gustaría ser un perro, gato, elefante, jirafa, león, etc. porque cada animal fue creado para serlo.

Al final resulto que los especialistas son los principales exponentes de su estudio, como, por ejemplo, un chef cocina, un maestro aprende y estudia, un doctor se enferma, un psicólogo tiene problemas, pero quieren ayudar a los demás.

Reacciones de los oyentes:

Al principio fue ilógico, pensaron que lo estaban escuchando era un invento de otro universo, y al final lo confirmaron.

También hubo risas, pero sobre todo sorpresa.

Tamaño: 13.9 KB
Fecha de modificación: 15/04/2021 10:34 p.m.
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Categorías: Agregar una categoría
Estado de contenido: Agregar texto

Lectura en voz alta

Lectura elegida: Carencia: f. Falta o privación de algo Iván Teruel

Mi experiencia fue muy buena, primero cuando leí por primera vez el texto sentí que mi volumen no era bueno y mi postura tampoco era muy buena, así que decidí practicar los ejercicios y la respiración, practique 5 veces cada ejercicio y mi lectura también la realice 5 veces, luego de practicar sentí que ya podía leer adecuadamente el texto en voz alta.

Después le pedí a mi madre y a mi tía, que si me podrían escuchar cuando leyera el texto, me puse algo nerviosa así que trate de calmarme y respire como en el ejercicio, mientras iba leyendo los nervios fueron desapareciendo, y me fui sintiendo más cómoda al leer, como leí parada trate de mantener mi postura y todos los aspectos a la hora de leer en voz alta. Cuando termine de leer le pregunté a mi madre que le pareció mi lectura, ella me dijo que el volumen y la dicción eran buena, mi tía me dijo lo mismo y que leía muy bien en voz alta, al escuchar eso me sentí bien, ya que siento que mi lectura normal es buena, pero le faltan muchas cosas, y al ver que gracias a los ejercicios pude mejorarla bastante, me hizo sentir feliz.

Luego les pregunté que les pareció lo que decía el texto, ellas me dijeron que al escucharlo sintieron melancolía y como un vacío, y pues yo sentí que si captaron bien la idea o lo que quería expresar el texto. Cuando leí el texto sus expresiones cambiaban mediante iba leyendo el texto, es como si cada palabra les diera una idea o emoción diferente, y todas concordamos que el texto nos recordaba momentos en los que sentimos un vacío o que nos faltaba algo, aquella tristeza inexplicable que todos en algún momento llegamos a sentir.

Y esta experiencia siento que me dio mas seguridad no solo al leer en voz alta enfrente de personas, si no también a la hora de comunicarme con los demás, también me gustó mucho leerle a mi madre, ya que ya llevaba mucho tiempo por no decir años que no le leía en voz alta, y siento que la experiencia de volverle a leerle me dio nostalgia y a la vez alegría. También siento que esta experiencia me ayudara mucho a futuro ya que tendrá mas confianza y sabre como se realiza una buena lectura en voz alta, y como conclusión este ejercicio me gusto mucho y siento que ayuda bastante, y creo que todos deberíamos realizarlo alguna vez en nuestra vida.

Tamaño: 14.6 KB
Fecha de modificación: 15/04/2021 10:36 p.m.
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Categorías: Agregar una categoría
Estado de contenido: Agregar texto

Lectura en voz alta

Texto leído: Diván

Autor: Mariasun Landa

Mi experiencia con la actividad fue entretenida y divertida. Porque al usar una postura adecuada la lectura es más entendible y más fuerte que en una posición no adecuada. De igual forma que si al leer se usan bien los signos de puntuación como las comas el texto tiene un sentido más claro, mientras que si no las usas adecuadamente no tiene el mismo sentido. Como el texto que utilice al principio no lo leí adecuadamente y entonces no había entendido lo que trataba de explicarme, pero cuando lo leí lentamente y adecuadamente me gusto lo que decía el texto y me pareció divertido como la hormiga va a quejarse con un psicoanalista y este le recomienda aceptarse tal y como es mientras que el propio psicoanalista también sufre de lo mismo pero él al menos lo intenta.

Tamaño: 14.1 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:38 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

DIVAN

MARIASUN LANDA

Experiencia previa

Creo que me siento igual que en un salón de clases al momento de hablar ya que mis padres y mi abuelita dejaron de hacer lo que estaban haciendo para concentrarse en mí y en mi lectura. La verdad sí me puse nervioso ya que sinceramente ya no había leído en voz alta por un tiempo y hacerlo de nuevo me da sensaciones en mi mente y me pongo a pensar si realmente leo o no bien, con una buena entonación o si de verdad me están poniendo atención.

También sentí que debía practicar un poco más mi lectura en voz alta ya que al no hacerlo me costó un poco volver a tener buena pronunciación y entonación, mis padres me hicieron preguntas sobre de qué trataba el texto de "Divan" de Mariasun Landa y les explique de qué consiste y la reflexión que causa el saber que a veces no podemos ser lo que queremos y simplemente debemos de aceptarlo y así ellos me dijeron que volviera a repetir la lectura y fue mucho mejor ya que leí con más fluidez y ellos comprendieron de mejor manera el texto.



1 de

21 10:40 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:40 p.m.

LECTIRA EN VOZ ALTA (Actividad)

Antes que nada me encanto la presentación de la maestra de español ya que todos sus términos eran muy claros y su clase muy dinámica pero bueno en base a ala actividad se me hizo muy buena porque como lo decía la maestra es una manera de poder nosotros agilizar nuestra lectura y nuestra redacción en este caso el texto que leí fue el de Un beso de la autora Lorena Escudero ala hora de leerlo note que por mas que la lectura sea corta o sencilla a simple vista no lo es sino llevamos un control de lectura ya que tuve el problema de cambiar muchas palabras del texto , también mis familiares a los cuales les conté la historia me dijeron que estaba bien ya que si los metía como a la historia del mismo texto pero lo malo era que leía muy rápido y no se lograba a percibir la palabra completa de hay en fuer todo estuvo muy bien pude practicar mi lectura y me pude escuchar para así poder corregir mis errores , en concreto mi experiencia fue buena en cualquier aspecto de la actividad , la recomiendo para poder practicar y para poder corregir errores ala hora de la pronunciación o ala hora de leer mas rápido ya que desde la primaria que no tomo el numero de palabras leídas pero si muy buena la actividad la reacción de mi familia a la hora de escucharme leer fue buena pero con algunas confecciones por la forma en que leía es mas lo practicamos todos en familia para ver quien acababa la lectura en el mayor tiempo posible con la finalidad de agilizar la lengua para una mejor pronunciación y así mismo una mejor pronunciación a la hora de leer textos como estos así que si la actividad muy buena una gran experiencia ala hora de realizarla y me queda como ejercicio para a futuro poder hacerlo y mejorar un poco mas .

Tamaño: 14.0 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
 Fecha de modifica... 15/04/2021 10:44 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Los dos que soñaron

Gustav Weil

Mi experiencia al hacer este ejercicio fue muy buena ya que siento que logré mejorar mi lectura en voz alta, al inicio me sentí un poco nerviosa ya que soy algo tímida y no soy muy buena leyendo en voz alta frente a demás personas, pero los ejercicios que vimos en clase me sirvieron mucho para poder mejorar el volumen, la dicción, la claridad y la entonación de mi voz a la hora de leer el texto frente a mi familia. Sus reacciones fueron bastante buenas ya que les impresiono que haya podido mejorar mi lectura y los aspectos que mencione anteriormente, así como también el haber podido transmitirles el sentimiento inmerso en la lectura que elegí.

Tamaño: 13.7 KB Etiquetas: [Agregar una etiqueta](#) Estado de conteni... [Agregar texto](#)
 Fecha de modifica... 15/04/2021 10:47 p.m. Categorías: [Agregar una categoría](#)

Durante la lectura, Diván de Mariasun Landa, me sentí muy cómoda gracias a la previa lectura a solas que realicé en donde estudié varias veces el texto antes de presentársela a mi familia. Normalmente me pongo muy nerviosa antes de leer en público pero este no fue el caso porque había practicado muy bien cada renglón.

Creo que este tipo de ejercicios son muy buenos ya que la lectura en voz alta mejora nuestra dicción, claridad, entonación, entre otras y son cosas por las que no nos preocupamos la mayoría del tiempo y que son muy importantes en cualquier lectura.

La verdad creo que la clase y la presentación fueron muy interesantes porque nos recordaron que la lectura se compone de muchas otras cosas que tienen la misma importancia y que pueden hacer una gran diferencia en la comprensión del lector y escucha, desde la manera en la controlamos nuestra respiración hasta nuestra postura, sin duda es algo que tomaré en cuenta durante mi próxima lectura para estar un poco más confiada y tener una mejor comprensión.

Durante la lectura, como ya lo dije, me sentí más cómoda y confiada y siento que la lectura fue muy buena porque las personas que me estaban escuchando pudieron entender todo correctamente. Me sirvió mucho haber leído anteriormente la presentación de Power Point, pues me ayudó a preparar el texto que iba a leer y cómo lo iba a leer.

10:50 p.m. Fecha de creación: 15/04/2021 10:50 p.m.

LECTURA EN VOZ ALTA

Me sentí bastante bien realizando este ejercicio, no estuve nerviosa, mantuve un buen nivel de velocidad y mi tono de voz fue moderado. Esté en frente de mi madre, así que oírme a todo mi cuerpo, al final me relajé, ya que realicé una buena lectura. Los ejercicios vocales que realicé antes de comenzar a leer me ayudaron mucho en la dicción.

Mantuve una buena postura al momento de leer; en general me sentí muy bien y tranquila. Fue de mi agrado el texto que escuché.

Un beso


Lorena Escudero

Tamaño: 625 KB
Fecha de modifica... 15/04/2021 10:52 p.m.
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Categorías: Agregar una categoría
Estado de conteni... Agregar texto

para mí

Usualmente no acostumbro a leer en voz alta y mucho menos frente a otras personas, debido a que me puede dar pena o soy tímido al leer para otros. Pese a eso disfruté bastante la actividad pues me sirvió a superar ese miedo así como note que se me hacía más fácil la comprensión del texto tras la lectura. Momentos antes de dar la lectura realice ejercicios como trabalenguas para poder relajarme y evitar estar nervioso para que no me trabe al hablar, El texto que elegí para leer se titula "Diván" de Maríasun Landa, procure que a lo largo de mi lectura el tono de mi voz fuera adecuado y comprensible. Me fue fácil mantener una buena dicción debido a que el texto no contenía palabras difíciles de leer o entender. Al final, el resultado fue tan bueno como esperaba. Logre dar una lectura comprensible y poco a poco me voy a ir acostumbrando a la lectura en voz alta.

Tamaño: 16.5 KB
Fecha de modificación: 15/04/2021 11:33 p.m.
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Categorías: Agregar una categoría
Estado de contenido: Agregar texto



Lectura en Voz Alta

Yo escogí el texto Diva de Maríasun Landa, al leer la lectura o el breve texto hacia mis oyentes no puedo negar que sentí algo de nervios pues no estoy acostumbrada a leer frente a un público y el que alguien me escuche me provoca nervios, pero antes que nada hice ejercicios de respiración para así poder relajarme y poder controlar los nervios; posteriormente ya relajada empecé a leer el texto intente que fuera fluido, claro, controlando la entonación, el volumen y los aspectos más importantes que se necesitan para transmitir un texto de forma oral al público o a los oyentes, al terminar de leer el texto, tuve buenas críticas de mis oyentes y les gustó el texto, opinan que aunque es breve deja una gran reflexión pues siempre es bueno aceptarse como es empezando por uno mismo y después transmitirlo a los demás, pero no antes de haberlo hecho consigo mismo, además mis oyentes me sugirieron que una mejor postura también ayuda a la relajación, pues notaron que me sintieron algo incomoda y pese a ello se notaba por la mala postura es decir que hubo algo de nervios, y así puedo darme cuenta que debo mejorar mi relajación.

shua
soft Word

Tamaño: 327 KB
Fecha de modificación: 15/04/2021 11:59 p.m.
Etiquetas: Agregar una etiqueta
Categorías: Agregar una categoría
Estado de contenido: Agregar texto

Lectura en voz alta

"La ausencia" Araceli Esteves

Mi experiencia en esta actividad fue interesante ya que a veces por la prisa no acostumbro a leer con tanta paciencia y con otros ciertos factores como lo es, cuidando el volumen, los tiempos, la dicción, entonación y claridad.

Yo me sentí bien a la hora de leer y muy tranquila, pues al hacerlo más calmada hace que me llamara mas la atencion y que me interesara el querer saber un poco más. En el momento de leer con mi familia escuchándome, me di cuenta que ellos me pusieron atención y que en la forma en que leí, se les fue más fácil entender el texto, sobretodo a mis hermanos que son más pequeños y que a veces se les puede dificultar más entender.

Como conclusión, puedo decir que claramente el aplicar estos factores a la hora de leer son de suma importancia tanto para el lector como para los espectadores si es el caso.



Tamaño: 13.9 KB Etiquetas: Agregar una etiqueta Estado de conteni... Agregar texto
Fecha de modifica... 16/04/2021 12:03 a.m. Categorías: Agregar una categoría

Diván Mariasun Landa

Me pareció una muy buena lectura para poder llevar a cabo las diferentes técnicas que se no proporcionó en la clase para mejorar nuestra lectura en voz alta, en especial esto es necesario cuando se requiere expresar o dar a conocer diferentes posturas o simplemente leer textos en voz alta, pude sentir una mejor comprensión del tema del que trataba el texto, así como también se puede detectar un mejoramiento en la atención que tienen las personas que escuchan dicha lectura durante la práctica, lo cual también es un grana apoyo al momento en el que se buscó obtener una interacción mucho más acertada con las personas que escucharon el texto, también me fue útil el saber utilizar los diferentes tipos de expresiones.



1 de

Fecha de modifica... 16/04/2021 12:05 a.m. Fecha de creación: 16/04/2021 12:05 a.m.
Tamaño: 25.3 KB

Experiencia Al principio trate de leer en voz alta el texto que elegí, lo lei en frente de mi hermano para probar que tanto podía lograr, fue un comienzo difícil porque no lograba darle un entendimiento completo de lo que quería que me entendiera, al comenzar a ver los pasos para leer en voz alta adecuadamente y realizarlos logrando ver que mejoraba el entendimiento de los tiempos entre oraciones y no quedarme sin aire en momentos. Al momento de estar preparado comencé a narrar en voz alta, comenzó todo con una angustia de que no saliera como lo que estaba planeado, al terminar de leerlo me dijo que no lo había comprendido del todo, volví a citar con mayor seguridad esta vez con un sentimiento de querer superar el leer y que también pudiera sentir las palabras con mi manera de hablar y entonar dichas palabras, fue un sentimiento agri dulce porque ellos se alegraban por mí y me sentía feliz, pero también sentía que pudo ser mejor, aunque no fue mala la manera en que me desenvolví se que puedo hacerlo mejor y tengo el sentimiento de superación y cariño; cariño a mis familiares por que les gustara como me exprese y superación por que yo se que lo hare muchisimo mejor que ahora. Su actitud frente a mí fue de lo mejor ya que comenzó una charla después de que si lo consigo mejorar, puede que mi habilidad al exponer trabajos sea superior.



1 de

modifica... 16/04/2021 12:07 a.m. Fecha de creación: 16/04/2021 12:07 a.m.
Tamaño: 27.0 KB

Referencias

- Aguirre, Elizabeth, “Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media”, en *Revista electrónica diálogos educativos*, No. 20, 2010, en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728293>], visto en diciembre de 2020.
- Alonso, Jesús, “*Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*” en *Infancia y aprendizaje*, en dialnet.unirioja.es visto en 2020.
- Argüelles, Juan Domingo, *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*. México: Océano, 2006.
- Barthes, Roland, *El placer del texto*. México: Siglo XXI, 2007.
- Berko, Jean, y Nan Berstein, *El desarrollo del lenguaje*, Madrid: Pearson Educación, 2010.
- Carrasco, Ángel, “Mosca de amor”, en *Basura espacial. Microrrelatos vesiculares*, Cuenca, Eurográficas, 2014.
- Cassany, Daniel, *Laboratorio lector. Para entender la lectura*, Barcelona: Anagrama, 2019.
- _____, “*Luces y sombras de la LVA*”, en *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, N. 82, Madrid, 2007. en [<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7p9q7>]
- Cervantes, Miguel de, “*Don Quijote de la Mancha. Edición del IV centenario*” Madrid, Real Academia Española, 2005.
- Chambers, Aidam, *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- _____, *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Cisterna, Francisco, “Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas”, en *Horizontes Educativos*, No. 10, 2005, en [https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573003.pdf], visto en diciembre 2020.

Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____, *De la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la educación literaria*, en dialnet.unirioja.es, visto 2020.

_____, *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, 2009.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, *Repensar la evaluación para la mejora educativa, Resultados de México en PISA 2018*, en [https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/repensar-la-evaluacion-para-la-mejora-educativa-resultados-de-mexico-en-pisa-2018?idiom=es], 2021.

CONACULTA, *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Disponible en:

https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf, 2018.

Contreras, Fabio, “Reflexiones para una evaluación constructivista”, en *Horizonte de la ciencia*, Vol. 8 Núm. 14 (2018), en [http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294], visto en diciembre 2020.

Contreras, Gloria, Rocío de la Paz, *La LVA como estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión lectora*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2010.

De Almeida, António, *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2008.

Díaz Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill, 1998.

Díaz, José Luis, y Enrique Flores, “*La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo*”, en *Salud Mental*, vol. 24, núm. 4, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, 2001.

Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM, 2008.

ENP UNAM, *Programa de estudios de la asignatura Español I*, 1996.

_____, *Programa de estudios de la asignatura Español II*, 1996.

_____, *Programa de estudios de la asignatura Español III*, 1996.

_____, *Programa de estudios de la asignatura Lengua Española*, 1996.

_____, *Programa de estudios de la asignatura Literatura Universal*, 1996.

_____, *Programa de estudios de la asignatura Literatura Mexicana*, 1996.

Escudero, Lorena, “*Un beso*” en *Negativos*, Madrid: Torremozas, 2015.

Esteves, Araceli, “*La ausencia*” en *La nave de los locos. Literatura y más*,
[<http://nalocos.blogspot.com/2015/01/araceli-esteves.html>] visto el 2020.

Garduño, Sonia, *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM, 1996.

González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid: Editorial Síntesis, 2004.

Greciet, Carmela, “*Aviso*” en *La nave de los locos. Literatura y más*,
[<http://nalocos.blogspot.com/2014/12/carmela-greciet.html>] visto el 2020.

INEE, *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012* en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/desempeno-de-los-estudiantes-al-final-de-la-educacion-media-superior-en-pisa-2012/>, 2012.

International Board on Book for Young People (IBBY) en
<https://www.ibbymexico.org.mx/>, 2020.

Landa, Mariasun, “*Diván*” en *Diccionario de hormigas*, Pamplona, Pamiela, 2014.

Lastre-M. Karina Sofia; Chimá López, et. al., “*Efectos de la LVA en la comprensión lectora de estudiantes de primaria*”, en *Revista Encuentros*, vol. 16, Colombia: Universidad del Caribe, 2018.

- López, Miguel Ángel, “Reparto de tareas” en *La nave de los locos. Literatura y más*, [http://nalocos.blogspot.com/2015/04/miguel-angel-lopez-manrique.html], visto el 2020.
- Martín, Rosa Ana, *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Síntesis, 2009, pp. 97-122.
- Martínez, Guadalupe, et. al., *Del texto y sus contextos*, México: Edere, 2002.
- Mincultura, *Beneficios de la LVA*, en: http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/porque-leer/Paginas/beneficios-de-la-lectura-en-voz-alta.aspx, 2020.
- Ocampo, Antonio, *La libertad de la voz natural. El método Linklater*, México, UNAM 2010.
- Pardo Bazán, Emilia, “El corazón perdido”, en Cervantes Virtual <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-amor--0/html/>
_____, *Cuentos de amor*, “El encaje roto” en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-de-amor--0/html/>
- Parodi, Giovanni, *Saber leer*, México: Aguilar, Instituto Cervantes, 2011.
- Pennac, Daniel, *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- Pérez, Jesús, “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, *Revista de Educación*, No. Extraordinario, 2005 en [http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-08.html], visto en diciembre 2020.
- Petit, Michèle, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano, 2009.
_____, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE, 2005.
- Prado, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla, 2004, pp. 173, 221.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, en [https://dle.rae.es/leer].
- Reyzábal, María Victoria, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid: La Muralla, 1997.

Sanjuán, Martha, “De la experiencia de la lectura a la educación literaria”. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia. En https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07, visto en 2020.

Solé, Isabel, *Competencia lectora y aprendizaje*, en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>, visto en 2020.

_____, *Estrategias de lectura*, Barcelona: 1992.

Teruel, Iván, “*Carencia: f. Falta o privación de algo*” en *La nave de los locos. Literatura y más* en [<http://nalocos.blogspot.com/2014/06/ivan-teruel-ganador-del-concurso-de-la.html>], visto el 2020.

Universo de Letras UNAM en <https://universodeletras.unam.mx/>, 2020.

Velasco, Alma, *La voz: universo sonoro. Manual de técnicas prácticas, secretos y tips para la LVA y la comunicación oral*. México: Alfaguara, 2010.