

IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EN VOZ ALTA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LA DICCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO  
PRIMERO

ANDRÉS MAURICIO MARÍN VALENCIA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA  
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA  
MEDELLÍN  
2020

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Medellín, Martes 9 de junio de 2020.

## Tabla de contenido

DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	5
IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EN VOZ ALTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DICCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO .....	6
Introducción .....	6
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	9
1.1 Formulación del problema .....	9
1.2 Delimitación del problema .....	11
1.3 Objetivo .....	11
1.3.1 Objetivo general. ....	11
1.3.2 Objetivos específicos. ....	11
1.4 Justificación.....	11
1.5 Antecedentes.....	14
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA.....	18
2.1 Marco teórico .....	18
2.2 Marco conceptual .....	26
2.2.1 Lectura en voz alta. ....	27
2.2.2 Lengua castellana.....	33
2.2.3 Dicción.....	39
2.3 Marco legal.....	44
2.4 Marco contextual.....	48
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	49
3.1 Diseño metodológico. ....	49
3.1.1 Enfoque.....	49
3.1.2 Alcance.....	50
3.1.3 Diseño Metodológico.....	51
3.1.4 Método.....	54
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	55
3.2.1 Población.....	55
3.2.2 Muestra .....	57
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	58
3.3.1 Observación activa .....	58
3.3.2 Encuesta.....	59
3.3.3 Socio-Drama.....	59

3.3.4 Colcha de retazos .....	60
3.4 Análisis de resultados.....	61
3.4.1 Observación participativa.....	61
3.4.2 Encuesta.....	68
3.4.3 Socio-drama .....	76
3.4.4 Colcha de retazos .....	77
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, PROPUESTAS.....	78
4.1 Propuesta.....	78
4.2 Conclusiones.....	81
4.3 Recomendaciones .....	84
INFOGRAFÍA .....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
ANEXOS.....	93
a. Ficha de observación general.....	93

## **DEDICATORIA**

A mis padres Hernán Marín y Gisela Valencia; por haberme consentido, concederme esta oportunidad de estudiar, de encontrar una vocación. Mis logros académicos van para ellos, como resultado de darme los mejores valores en momentos difíciles que ha tenido nuestra ciudad Medellín.

A mis hermanas y compañeros, que tienen comprensión de mis debilidades humanas y nunca me ha quitado el apoyo.

A los maestros de la Normal Antioqueña que me enseñaron a ser alegre en medio de una carrera que tiene muchos retos.

A la ENSA como institución por darnos esa formación espiritual, la cual será para nuestros pupilos un legado.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi maestra cooperadora Marcela Arenas Castaño, quien me enseñó cómo realizar los momentos de clase para la aplicación práctica de este proyecto.

Al Instituto Salazar y Herrera, por darme la oportunidad de hacer mi práctica de docente auxiliar y de acogerme dentro de su filosofía institucional.

A los niños de Primero B del año 2019 y 2020.

A los maestros Darwin Franco, Lina Quiroz y Clara Vázquez por mantener la vitalidad del proyecto.

A muchos que no nombro aquí un abrazo espiritual.

# **IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EN VOZ ALTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DICCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO**

## **Introducción**

El presente proyecto se refiere al ámbito de la lectura en voz alta, la cual se define la forma en que una persona le da expresión oral al texto escrito. Últimamente la lectura en voz alta ha sido desplazada por la lectura mental debido a adaptaciones metódicas de la nueva escuela y a su vez a que esta filosofía considera desmedida el uso evaluativo de esta forma de lectura. Sin embargo, dicha reducción de los espacios de oralización de la lectura ha acarreado dificultades en los niños ya que han perdido fuerza en el momento que tienen que hacer lectura en voz alta, observándose un silabeo recurrente, volumen bajo y una entonación que no corresponde al contenido del texto. Hay que entender que la lectura en voz alta debe re-definirse como una práctica para el crecimiento de la expresión oral y como forma de intercambiar saberes y emociones.

La preocupación se centra en la dicción de los niños ya que cuando se comparte el texto de manera oral, la expresión irregular puede hacer erróneo el significado de la lectura y su intención (educativo o lúdico). Se ha definido la dicción como una unidad de fluidez de la voz a medida que el infante va leyendo. Una práctica de lectura en voz alta con las correcciones amenas puede hacer que los infantes tengan una mejor habla e incluso alcanzar facultades narrativas. Incluso la lectura en voz alta puede ser muy buena compañera de la lectura silenciosa. Por lo

tanto hubo el interés de cómo son los mecanismos orales y de lectura que tienen los niños en la escuela en la asignatura de la lengua castellana. Esto permitió verificar como se trabaja actualmente y cuáles serían los beneficios de implementar espacios de lectura en voz alta. Si bien también se comprueba que la falta de ejercicios orales afecta la dicción de los escolares y esto afecta la apropiación de la lectura.

Profundizar la indagación para implementar dichos espacios con una mirada pedagógica y didáctica es de gran interés académico.

Como profesionales de la educación se enfatiza la identificación real del contexto del Liceo de Salazar y Herrera en cómo los niños tienen algún aporte literario desde su hogar, como también que implementa la institución para la lectura y comprensión de textos.

Las teorías donde se basaron la investigación son el constructivismo y la sociolingüística, donde la práctica frecuente y la interacción social mejora los reflejos orales.

En el marco investigativo se basó en el uso de la Investigación Activa Participativa (IAP) que permite al docente observar e intervenir a la muestra (que es el aula) de forma directa. Por este método de investigación se pudo indagar los hechos de porqué a los niños les da dificultad leer en voz alta con un ejercicio de práctica, se les hizo una encuesta y dos actividades de cotejo (sociodrama y colcha de retazos). Se pudo evidenciar que los espacios de lectura en voz alta son cortos a nivel de aula, hay un alto silabeo y la afirmación por parte de los estudiantes de preferir la lectura silenciosa sobre la de voz alta. Esto contrasta con la actitud positiva de los niños cuando se hizo la práctica de la lectura en voz alta y la experimentaron como otra propuesta de estilo lector.

Relativo a los contenidos específicos de la investigación se logra ver en la

primera parte un marco de referencia (capítulo 2) donde se describen teorías y antecedentes que son modernas y que rompen con los viejos paradigmas de cómo los niños aprenden a comunicarse, como concretan la dicción como unidad lingüística y porqué mejoran su expresión oral con la lectura en voz alta.

En la siguiente unidad (capítulo 3) se describe la sistematización investigativa y en un aparte, los resultados de las observaciones de la encuesta y los cotejos. Se pudo demostrar que los niños presentaron problemas de dicción, no solo por falta de práctica de verbalizar el texto, sino que, además se debe a su etapa de desarrollo.

Se puede verificar que se buscó una propuesta innovadora y lúdica como lo es la caja de herramientas que incluye material de lectura e infografías. Esto está descrito en el capítulo 4, donde se dan las conclusiones y las recomendaciones. No se lograron tener resultados debido a la calamidad sanitaria. No obstante, se pudo concluir que aunque la mejora de la dicción no es inmediata, implementar la lectura en voz alta da un punto de inicio para trabajar los mecanismos orales y realizarlo con recursos lúdicos y literarios para entusiasmar a que el estudiante tome amor por el hábito de lectura y estime su propia voz.

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Formulación del problema**

El Liceo Salazar y Herrera es una institución privada donde los métodos de enseñanza-aprendizaje están en evolución de acuerdo a las escuelas de hoy, enmarcando que se usan filas y sillas individuales. Aunque no discrimina el uso de tablero, sobresalen los elementos adaptables para el uso de las TIC en cada salón como son los displays, pero por asuntos de conexión, la red interna no es accedida por estudiantes. En el sentido de los recursos educativos, dependiendo del maestro se hace uso de textos guías. A los docentes se les dirige como “profesores” y las clases tienen al principio un inicio acordado de tema-propósito, se hace una profundización y luego una finalización donde realizan un taller o una manualidad; el maestro ocasionalmente puede traer una actividad extra.

En el caso del grado primero, se combinan tareas individuales y grupales. Dependiendo del maestro se socializan y se ponen a competir los grupos cooperativos. Las calificaciones son por competencias y logros, principalmente los exámenes son la medida, seguido por las tareas asignadas para la casa, revisión del módulo y los trabajos de la clase.

La dinámica de la rutina en el aula no presenta problemas en el sentido de funcionalidad, pero si influye el comportamiento de algunos estudiantes con necesidades educativas especiales que generalmente dispersan o se atrasan. Muchas veces los niños son susceptibles por la dispersión grupal.

En las variables en interés, se observa que las actividades que implican

lectura mental se llevan a cabo por responder los talleres pero no permiten hacer una apreciación global si los niños están realizando una lectura efectiva (fluida y comprensible). En la medida que se pueda hacer una lectura correcta se favorece al proceso de adquisición de conocimientos (Lozano & Valderrama, 2013, p. 36).

El método de lectura mental expone a la institución que lleve una rutina de descuidar los estudiantes con problemas lectores y de oralidad (Narvárez & Arias, 2010, p. 30), donde el escolar se juzga como alguien con falencias en una competencia de una asignatura y por lo tanto puede reprobársela.

Un factor que podría ser de consideración es poder analizar el nivel lector del estudiante, cuestionando si está teniendo una buena comprensión de los contenidos a leer, además de escuchar su fluidez vocal mientras lee. Como actividad complementaria, los niños deberían expresarse que aprendieron en clase.

Por lo tanto, la expresión oral en la lectura es el factor que genera cuestiones a consideración. La oralidad también incluye además de los elementos mencionados como producción de palabras tanto en el habla y también en la escritura, mejora en la atención y concreción de la expresión corporal-oral (Bedoya, Cortés, & Hernández, 2011, p. 22).

Se puede deducir que la falta de lectura oral en el aula de primero B puede estar pasando por alto dificultades en la dicción (que incluye la pronunciación, la entonación y la velocidad de lectura), que consecuentemente recaen en la comprensión lectora. También la evaluación escrita puede pasar por alto que el personal pueda identificar estas dificultades donde le permitiría hacer un diagnóstico individual y/o grupal, además de establecer correcciones oportunas.

La falta de oralidad puede originar problemas en la fluidez verbal, en pasividad de los mecanismos de la voz e influir negativamente en la escritura y la

expresión escrita en las últimas etapas de la segunda infancia.

## **1.2 Delimitación del problema**

¿Cómo incide la implementación de la lectura en voz alta en el fortalecimiento de la dicción en el área de lengua castellana de los estudiantes del grado primero B del Liceo Salazar y Herrera?

## **1.3 Objetivo**

### **1.3.1 Objetivo general.**

Demostrar como incide la implementación de la lectura en voz alta en el fortalecimiento de la dicción en el área de lengua castellana de los estudiantes del grado primero B del Liceo Salazar y Herrera.

### **1.3.2 Objetivos específicos.**

1.3.2.1 Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de primero en la pronunciación y entonación cuando leen en voz alta.

1.3.2.2 Establecer espacios para la lectura en voz alta dentro la asignatura “lengua castellana” de modo que se implementen las herramientas pedagógicas que permitan hacer una progresión de la fluidez de la lectura.

1.3.2.3 Diseñar una caja de herramientas que incentiva la práctica de la lectura en voz alta, y que facilita un proceso de mejoramiento de la dicción y las competencias lectoras.

## **1.4 Justificación**

El lugar donde se lleva a cabo la práctica y por ende, la investigación, es el

Liceo Salazar y Herrera que pertenece a la Arquidiócesis de Medellín, por lo que la filosofía educativa se basa en valores cristianos que son instruidos dentro del contenido de las materias como en los espacios de celebración dispuestos por el calendario Católico. El Salazar y Herrera tiene una filosofía pedagógica humanista (Innovartech), donde es muy importante combinar la reconstrucción social, el aprendizaje colaborativo y la investigación. En cuanto a la población escolar atendida va de los grados preescolares (pre-jardín, jardín y transición), la básica primaria, la básica secundaria y la media. El Liceo cuenta con una sede alterna para educación superior. El contexto es de clase media-baja en su entorno, pero por su nivel de calidad tiene estudiantes de estrato medio y medio-alto. Aunque la mayoría de los estudiantes tienen un contexto estándar, se puede observar algunos miembros de la comunidad afro-descendiente y esporádicamente, personas que no son del ámbito católico. En el momento de la práctica se observa que el Liceo cumple con los parámetros de la Ley 115 de 1994, en cuestiones de gobierno escolar, proyectos obligatorios, proyecto educativo institucional (PEI) y sus exigencias curriculares. También tienen otras exigencias del Ministerio de Educación como el Plan de Mejoramiento, el decreto de funcionamiento de las normales y para su funcionamiento en calidad, sigue los parámetros de Herramienta Integrada de Autoevaluación de la Secretaría de Educación de Medellín, creadas en 2015.

En cuanto el objeto de la investigación, la lectura en voz alta tiene varios elementos que priman en el proceso lecto-escritor, entre ellos la expresión oral, la producción de palabras, la disposición corporal para el mecanismo de la voz de los niños y la comprensión de lectura cuando es compartida.

Por otro lado, se ha informado (aunque no comprobado científicamente) que los niños y los jóvenes tienen riesgos cognitivos y senso-motores debido a su

preferencia a la comunicación visual de las redes sociales por lo que compromete el desarrollo de habilidades como hablar, escuchar, leer el lenguaje corporal de sus pares, y en definitiva alcanzar la empatía con otras personas (Pountain, Rodríguez & Delgado, 2016, p.126). A su vez se ha priorizado la lectura silenciosa debido a que ahorra tiempo, aumenta la velocidad por palabras y que permite una mayor comprensión de lectura (Flores & Montes, 2015, p. 29). Esto, por efecto, produjo un detrimento de la lectura en voz alta. Los argumentos que se afirman de la lectura silenciosa se pueden observar brevemente en la parte de referencia solo con fines comparativos ya que la intención del presente proyecto es la defensa de la lectura oral.

La baja implementación de lectura en voz alta puede manifestarse en una baja fluidez en la dicción, un rendimiento reducido en la producción de palabras tanto en el habla como en la escritura, una incorrecta comprensión de lectura y dificultades de comportamiento como la timidez y la desmotivación.

Por consiguiente, se busca dar contundencia a la práctica investigativa en el sentido de evaluar el estado actual de la lectura en voz alta en los niños de Primero B, al igual que comenzar actividades que involucren el mejoramiento de la expresión oral.

Por lo tanto, se plantean soluciones donde se estimule a los niños a leer en voz alta con la guía del maestro, donde el material de lectura pueden ser cuentos pequeños, la lectura de las preguntas del módulo, entre otras opciones.

De este modo los estudiantes pueden tener de referencia sus pares, además que el maestro podrá identificar los problemas de lectura y ellos podrán formular sus dudas para una mejor comprensión. Simultáneamente mejorará su producción de palabras en su lectura y escritura (como de manera escrita), ayudando a la

concentración.

También es muy importante mejorar la disposición del estudiante para expresarse, que tenga buena pronunciación y buena respiración, además de evitar el bloqueo o una desmotivación para expresarse.

La dicción mejora habilidades en la lectura del niño, y a mediano plazo, influye en factores fuera de este estudio como su escritura, desarrollo en habilidades escolares y expresión oral. También habrá mayor concentración en actividades de literatura.

### **1.5 Antecedentes**

Estos son los principales trabajos de grado, donde se puede observar la pertinencia de la importancia de la lectura oral y su influencia en el desempeño de las competencias en la lengua castellana, especialmente en la expresión oral, donde la dicción es el parámetro a seguir.

#### ***Primer antecedente (Internacional).***

Se presenta el antecedente internacional enfatizando que la lectura en voz alta y sus parámetros han sido considerados en contextos de países de habla hispana independientes de Colombia.

<b>Nombre del proyecto</b>	Desarrollo de las habilidades lectoras y su influencia en los tipos de lectura en los niños del 4to año de educación básica de las escuelas centrales de Tabacundo y propuesta de elaboración de un manual de desarrollo de habilidades lectoras (Magíster)
<b>Autores</b>	Piedad Lucía Castro Salgado
<b>Año</b>	2013
<b>Objetivo</b>	Establecer la influencia de las habilidades lectoras en el tipo de lectura, en los niños del 4to año de Educación Básica de las escuelas centrales de

	Tabacundo año 2011-2012.
<b>Resumen, relevancia y conclusión</b>	<p>Aunque la facultad que tuvo la directriz del trabajo es de “dificultades de aprendizaje”, ni la intención del trabajo ni la muestra experimental tenían estudiantes con necesidades cognitivas, por lo que se toma como antecedente.</p> <p>En los fundamentos teóricos se encuentra definiciones que precisan el proceso lector oral: Es la habilidad de los estudiantes para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas además que indica que se entiende el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.</p> <p>Se muestra para segundo grado, que los niños deberían leer de 35 a 64 palabras por minuto, para llegar al hito de tercero que tiene un mínimo de 65.</p> <p><b>Conclusión:</b> Debido a los estilos de aprendizaje y enseñanza, hay una proporción de estudiantes que satisfacen estadísticas poblacionales, pero preocupa que otra alta porción están en riesgo de frustración escolar.</p>
<b>Articulación</b>	Es una investigación que aborda la relación entre la lectura en voz alta y la expresión oral, por lo que da una base a la problemática planteada.
<b>Enlace</b>	<a href="http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/2736?mode=full">http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/2736?mode=full</a>

### *Segundo antecedente (Nivel nacional)*

La importancia de la lectura oral y de tener una buena dicción en Colombia, generalmente van ligados a los hábitos de lectura. Además el lenguaje español colombiano ha sido de gran referencia, debido a los estándares lingüísticos que se tienen en la educación nacional, aunque contrastando con otros estudios que tienen perspectivas problemáticas actualizadas.

<b>Nombre del proyecto</b>	La Lectura en Voz Alta como Estrategia Didáctica, Empleada para Despertar el Interés por la Literatura en los Estudiantes del Colegio Distrital Prado Veraniego 2 (Pregrado)
<b>Autores</b>	Alan Silva Ramos, Clemencia Romero Baquero, Diana Alexandra Quintero, Eliana Villalobos Pérez, Juan Manuel Sanabria, Katherine Moreno, Laura Vargas Olarte, Liliana Martelo Vallejo, Viviana Mujica Duarte

<b>Año</b>	2010
<b>Objetivo</b>	Analizar cómo la lectura en voz alta realizada por los docentes en formación, despierta el interés por la literatura en los estudiantes del colegio IED Prado Veraniego.
<b>Resumen, relevancia y conclusión</b>	<p>Los elementos de origen del problema es la poca atención que tienen los estudiantes a la literatura; de igual forma se quiere dar como variable la baja implementación de la lectura en voz alta. También se encuentra dentro del contexto de la institución que los niños no encuentran la lectura como una actividad de ocio, llevada a segundo plano por otras actividades de ocio muy relacionadas con la tecnología, por lo que la lectura y la literatura dependen de la escuela.</p> <p>Conclusión: No es conveniente obligar a los estudiantes a que se coloquen frente al público para leer, ni presionar con la nota, debe haber de parte del docente una motivación y explicación de por qué y para qué la lectura.</p>
<b>Articulación</b>	Da unos aspectos históricos de la lectura en voz alta, donde ha sido relegada de los centros educativos debido a el ciclo negativo que los estudiantes no quieren demostrar sus debilidades en la lectura y evitar burlas de sus pares, pero a su vez que el docente no enseña técnicas de lectura oral y mental, dando por hecho que el estilo de lectura es individual. Por esta razón hay pocas investigaciones al respecto.
<b>Enlace</b>	<a href="http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/7956">http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/7956</a>

### ***Tercer Antecedente (Local, regional)***

Debido a que las referencias tienen un tinte ciudadano, es importante considerar antecedentes donde además de situarse en un punto específico, nuestra ciudad-región sufre un intercambio cultural por la trashumancia y una ruralidad afectada por las tendencias modernas. Por esto mismo los niños se caracterizan por un compromiso (o no) de la lectura y su prosódica local.

<b>Nombre del proyecto</b>	Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria
<b>Autor</b>	Adrián Alberto Montoya Ayala
<b>Año</b>	2016

<b>Objetivo</b>	Comprender las prácticas pedagógicas alrededor de las prácticas de lectura, de las maestras en los grados 1º, 3º y 5º de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario de Campamento.
<b>Resumen, relevancia y conclusión</b>	<p>Parte de la problemática de la Institución investigada es la falencia de los procesos académicos, asunto que se ve reflejado en los bajos niveles de los resultados en pruebas externas que aplica el Estado en los grados 3º y 5º donde los docentes de manera extraoficial, han expresado la poca motivación de los niños en las actividades de lectura, donde el esfuerzo debería ser del estudiante pero cuya responsabilidad recae en el maestro.</p> <p>En el sentido de la variable que se quiere evaluar, dentro de los resultados, la intención de la lectura en voz alta se utiliza para la construcción gramatical y que los niños estén usando los signos de puntuación de manera correcta. Es muy importante este aspecto pues parte de la dicción es que se lleve un buen ritmo en la lectura, es importante el aspecto didáctico que se use de buena manera y sea clara para el estudiante.</p> <p>Conclusiones: Dentro del aspecto básico de la investigación, encuentra que la lectura en general es repetitiva y es para confirmar conocimientos, lo que exige para la escuela de los nuevos tiempos una mejor didáctica, una mayor autonomía para los temas de lectura y nuevo contenido.</p> <p>En aspectos del proyecto de lectura en voz alta, es bueno saber que la lectura oral puede estar siendo desplazada porque no es relevante cognitivamente, pero que sí es un apoyo para mejorar la comunicación del estudiante.</p>
<b>Aporta al proyecto</b>	Ver desde el punto de vista del docente cuáles son las estrategias de lectura que debe aplicar y poder ver si la lectura es afectada por el contexto o por los cambios sociales (como la tecnología)
<b>Enlace</b>	<p><a href="http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861">http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861</a></p> <p><a href="http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4861/1/PA0950_adri%C3%A1nmontoyaayala.pdf">http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4861/1/PA0950_adri%C3%A1nmontoyaayala.pdf</a> (también)</p>

## **CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 Marco teórico**

La lectura en voz alta es la expresión audible de la lectura. El proceso lector es una actividad que data entre los 5.000 y 6.000 años, nace después de la escritura y era un medio de interacción entre el escritor y quien debía interpretarlo. La literatura se convertiría en el factor de dispersión de la lectura. La lectura ha sido largamente discutida en la historia moderna, ha sufrido interpretaciones y paradigmas que se validan, se invalidan, algunas vuelven a validarse y, por gracia a la educación, las teorías han concretado los conceptos de la lectura.

Debido a la cantidad de teóricos, en el caso de esta investigación se opta tomar como referente a Teresa Colomer, debido a que es teórica, recopiladora e investigadora. Es de origen catalán y es Licenciada en Filología Hispánica, Filología Catalana y Doctora en Ciencias de la Educación. Pertenece al grupo de académicos de la Psicogenética, que encabeza Emilia Ferreiro.

El contexto infantil presenta que los niños están en proceso de alfabetización como otros que, siendo más avanzados están mejorando su proceso en la escuela, pueden tomar su libro de su preferencia, hacer una primera lectura (obviando los repasos por dibujos y cubierta) y extrae sus primeras interpretaciones, pero luego hará una relectura para contrastar esas primeras conclusiones, además de comprometer una emoción y apego al libro.

Desde un punto de vista analítico, Colomer afirma que la lectura es además de un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, agregando que es un acto de razonamiento debido a que debe unir un conjunto de argumentos para construir una interpretación del mensaje escrito, partiendo de una información del texto sumado a la interacción de lo que conoce (o intuye) el receptor. Esto implica

también que el receptor permita encontrar sus vacíos (Colomer & Camps, 1996, p. 36).

La lectura tiene implicado varios procesos, uno que es el proceso informático, donde se establecen procesos mentales. Otras son las acciones de la parte informativa, cuya función son la de unir las unidades lingüísticas (signos y palabras), que forman el nivel inferior del texto hacia el nivel superior que son frase y texto. Esto está de acuerdo con lo que Colomer describe en las implicaciones de la actividad primaria de la lectura. El texto es una base de datos verbales donde la conciencia realiza el proceso de información en lo que percibe de la base misma. Luego proceden los actos subconscientes, la comprensión lectora y los juicios, que componen el proceso mental (Colomer & Camps, 1996, p. 36). Terminan expresando las autoras que el proceso de información es beneficiado por la oralidad, pero la actividad mental es independiente de esta.

Dentro del establecimiento educativo y la asignatura de lengua materna se deben concertar por lo tanto actividades de lectura silenciosa para que el estudiante tenga a disposición los elementos de la comprensión y placer por la lectura, pero a su vez puntos de observación por medio de la oralidad para entender el uso de signos, fonemas y formación de textos en su procesamiento de información. Cabe reiterar que para la parte oral debe realizarse con una narración que el infante haya leído anteriormente.

El maestro tiene el recurso de la motivación para que la lectura que va asignar para esté a disposición del estudiante y la lea atentamente; por lo tanto, pueda dar una primera opinión de ese texto de manera objetiva y que se conjugue con la pertinencia de los objetivos planteados en clase. De este modo se reseña el proceso de interpretación de la información, que, como interpreta Colomer, es una

actividad muy similar a conversar y que los esquemas mentales son similares de persona a persona (1996, p.37). Involucra muchos procesos mentales como la percepción, que es la parte “visible” del texto que compromete momentáneamente al lector. Involucra a la memoria debido a que la nueva información se guardará pero de acuerdo con los conocimientos almacenados en el estudiante, pero parte de ésta será memoria de corto plazo, por lo que los métodos del lector permitirán una retención mental. Está la representación del mundo que es cómo encaja la información de acuerdo al contexto del niño; de aquí parte la discriminación de lo útil, el juicio personal y de la interpretación del sentido de ese texto (Colomer & Camps, 1996, p. 38).

El procedimiento de interpretar un texto, como lo señala Colomer tiene un proceso lector donde el estudiante formula sus hipótesis, un modo que él pueda anticipar un contenido que él se formula pero que la ruta de la lectura le indica cómo debe amoldar sus suposiciones. Los subprocesos de realizar hipótesis incluyen las relaciones lógicas (que explica los hechos y el comportamiento de los personajes), informativas (si el texto es literal, descriptivo o figurativo) y de evaluación (que deben acarrear una opinión crítica del lector). De manera secuencial, está la verificación de las hipótesis realizadas, donde se hace la primera comprensión de lectura y si el proceso fue efectivo, teniendo en cuenta los signos de puntuación y la sintaxis; de aquí parte de encontrar sentido al texto sin oralizarlo, el retorno visual, encontrar los conjuntos informativos y verificación en sí. Por último está la integración de la información y el control de la comprensión; sencillamente el estudiante comprueba la hipótesis y la convierte en un conocimiento interiorizado.

Por lo tanto es un marco mental extenso y complejo, a pesar que es un

proceso que lleva algunos minutos, de este modo hay que dar además del tiempo de lectura un momento de acomodamiento al estudiante y preguntarle si está listo para los compromisos escolares que proceden de esa lectura.

Para entrar en materia en la parte oral, hay que tener en cuenta que hay un marco teórico lingüístico que debemos considerar de la parte psicológica que esta escuela ha antelado. Se considera, entonces que la comprensión de lectura puede anticipar situaciones lingüísticas. Por ejemplo Colomer expresa que el lector tiene unos conocimientos paralingüísticos donde el estudiante puede imprimir ciertas velocidades y pausas en su lectura, así como en la interpretación fonológica y la maduración del proceso lector. Así mismo se habla de la conciencia fonológica que relaciona la combinación de letras y su unidad fonológica y los códigos escritos con lo oral, además de relacionar esa fonología con aspectos más amplios como el sentido del texto y la ortografía (Colomer & Camps, 1996).

Por último, Colomer afirma sintéticamente que la lectura en voz alta debe estar presente en la escuela, pero siendo así, la labor de oralizar el texto debe de tener un propósito dentro de la comunicación oral para transmitir lo que dice un texto a un receptor, también del placer de la realización sonora de la parte escrita, especialmente si es un texto literario (Colomer & Camps, 1996, p.79). De aquí se parte que a los estudiante se les debe observar como realizan la oralización del texto y su velocidad lectora, pero se debe tener en cuenta que puede tener variaciones debido a los estilos de aprendizaje de cada alumno.

Siendo así la lectura oral una herramienta de retroalimentación para expresar las construcciones cognitivas que elabora el estudiante, por lo tanto el maestro, especialmente de lengua castellana, con una actitud propositiva debe ayudar al educando a tener una buena actitud oral que le permitirá ser fuerte en las

presentaciones, la recitación, los debates y la lectura compartida.

La dicción dentro de la lectura ha sido considerada dentro del proceso lector pues es un estándar que permitirá diagnosticar cómo es que los niños han crecido en su interacción con los textos y el estado de su oralidad comprendiendo que han sido alfabetizados recientemente. Se debe enunciar que la dicción en textos más especializados que pedagógicos, se le denomina “prosódica”, pero no todas las categorías lingüísticas de la prosódica están incluidas en la presente investigación, debido al amplio espectro científico, por lo que analizaremos la entonación y la forma en que el niño interpreta las unidades fónicas de las palabras. Los aspectos lingüísticos los ha estudiado ampliamente Jerome Bruner, psicólogo americano de la Universidad de Duke, y ha llevado una carrera académica en Harvard y Oxford. Bruner ha sido influido por Vygotsky, Piaget y Chomsky, y se le ubica intelectualmente como un constructivista.

Brunner plantea que las facultades cognitivas implicadas en su teoría de adquisición del lenguaje son la disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción. La que toma relevancia es la sistematicidad que incluye el marco social. El bebé y su cuidadora combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones (1986, p. 29).

Debido a que el lenguaje en las etapas escolares dependen de la calidad de lo que han aprendido desde poco después del nacimiento, los padres tienen roles muy relevantes en que el bebé adquiere el lenguaje no sólo por medio de la imitación, sino también por medio de la negociación de lo que quiere el niño. Dicha negociación tiene que ver con el campo semántico del niño y tiene mucha relación para hacer claro sus propósitos, logrando su expresión, entendiendo que responde a las condiciones de la comunidad hablante que lo rodea, configurándose en su

cultura. Por lo tanto, se sabe que los niños establecen relaciones sociales, y estos se basan en los objetos y personas que hay en su alrededor, y las vivencias las tiene que expresar verbalmente de modo que la madre lo interpretará y él se verá recompensado por la comunicación y en seguir esta interacción.

El habla y sus elementos paralingüísticos se van estructurando para que, de un modo, pueda tener un perfeccionamiento por medio de la interacción social, reflejándose en una madurez, además de, que en etapas más avanzadas, pueda ser una herramienta cognitiva. Esto está de acuerdo con Bruner, que define un factor que puede ser hasta sorprendente, de cómo los niños adquieren sus patrones fonológicos como complementos muy similares a la onomatopeya. Aún en la etapa pre-verbal, estos patrones constituyen como un matriz prosódica dentro de la cual el niño “sabe” que orden de morfemas tiene, y se secuencia en un perfil interrogativo e invocativo/solicitante y por último un (verbo en) indicativo. Es como si el infante hubiera deducido el modo, luego identificara otro conjunto de complemento y luego añade un lexema (1973, p. 10).

Por lo tanto la entonación además de ser un elemento metalingüístico, es un componente de la intención que le dará mayor significado a sus expresiones orales.

Hay que tener en cuenta, que el lenguaje (y la oralidad) se desarrolla paralelamente al sistema psicomotor, por lo que un niño que tuvo una buena estimulación temprana va a tener una gama de vocalizaciones y gesticulaciones que van a ser interpretadas por sus pares. De aquí, pues, las conclusiones de Bruner son importantes ya por el hecho que utiliza experimentos que en primera instancia comprobaban las situaciones psico-motoras en el niño, donde se encontraban situaciones de lenguaje subyacentes. Se resalta la importancia del juego en el desarrollo del lenguaje, en situaciones orales (pronunciaciones, pero en orden de

respuesta) como situaciones sintácticas y semánticas (Brunner, 1973, p. 45).

Así mismo, se concluye que el niño produce distinciones en las líneas que va expresando y que tenga actos discursivos en estas primeras etapas de crecimiento que le demande una prosodia con entonaciones ascendentes; aunque las evidencias son pocas, es posible que el niño entienda las intenciones por medio de la entonación del adulto y a su vez, las realice él mismo con intención.

Estas conclusiones fueron tomadas de juegos de permanencia de objeto y permanencia de la persona (escondidillas). El hecho es que el niño configuraba sus respuestas motoras y lingüísticas de acuerdo al éxito, fracaso, salto de reglas y, más importante, la respuesta a los gestos de la madre. Además, estas respuestas del niño eran más precisas, por lo tanto que el juego como lenguaje son elementos constitutivos (Brunner, 1986, p. 45). Del mismo modo, esta cualidad de constitutivo se alcanza mediante un dispositivo mental llamado Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje y que ayuda a los bebés y a los niños a encontrar soluciones lingüísticas correctas para comunicarse con los adultos (Brunner, 1986). Las particulares del sistema de apoyo son primero las representaciones activas sobre la base de técnicas motoras, segundo, las representaciones icónicas con mecanismos perceptivos y tercero, las representaciones simbólicas de las que el lenguaje es la clave.

De este modo, se puede observar en las aulas que el lenguaje, la interacción y la oralización de la lectura son el reflejo de tener un buen desarrollo psicomotor, como también la dificultad tanto en la lecto-escritura como en situaciones motoras tiende a descompensar el uno y el otro y es allí donde los maestros deben buscar causas y estrategias.

Por lo tanto, la lectura en voz alta no se vuelve exclusiva de hablar frente de

toda el aula, sino que es una estrategia de interacción que puede ser muy útil en muchas rutinas escolares, como también el socializar la literatura.

Es muy evidente que el niño es un ser inacabado, aunque haya alcanzado una autonomía. A pesar que ya interactúa con sus pares, teniendo largas conversaciones sobre sus temas de interés, desarrollando una jerga y donde, en su parte académica ya tiene un grupo de compañeros con los que estudia, aún falta mucho para superar sus debilidades cognitivas, y al parecer, para tener un lenguaje canalizador del aprendizaje requiere mucho del adulto y por ello, el trata de imitar esas particularidades del orador ya maduro, lo que hace que maestro y padres sean un peldaño de la formación de ese “ser estudioso”. Goñi describe la teoría del andamiaje de Bruner, y asume las afirmaciones de él como el adulto, por medio del lenguaje da unas pautas e instrucciones de cómo se deben asumir las metas de lo que se debe aprender, y que mientras da evidencias lingüísticas, va retirando éstos andamiajes para que llegue al conocimiento, o, en el caso lingüístico, a una claridad de la comunicación (1998, p. 221).

Pero no solo los niños aprenden a tener un lenguaje adecuado de parte de los agentes educadores. Debido a distintas circunstancias, los niños que van avanzando en su primera infancia tienen situaciones rutinarias donde se quedan solos (por ejemplo, cuando hay un hermano bebé, la madre trabaja o es llevado a visitar un lugar donde no conviva con sus pares). Debido al espíritu del infante, que posiblemente es una situación que produciría pesar, tiene la tendencia de hablar solo y de asignarle a objetos de juego una cualidad abstracta. Bruner (1990) llama a esto estructuras narrativas, pues este tipo de oralidad trata de imitar especialmente los libros y transcripciones textuales que han experimentado. Generalmente son unos soliloquios que tiende mucho a repetir las mismas frases, pero el orden de las

oraciones tiende a ser más coordinado. Pero su función va más allá de lo lingüístico, pues esta estructura le da significado a su entorno y además genera conceptos autónomos. Debido a su relación de texto y oralidad, esta estructura tiende a mejorar en ambientes donde haya una correcta lecto-escritura pero en contextos complejos tiende a ser rústico.

Como hemos observado, los niños configuran su lenguaje de un modo que sus narrativas estén de acuerdo con las exigencias de su entorno, y a su vez, estará consciente de un principio de realidad, simultáneamente se hace su camino en la sociedad. Su imaginario también se embebe de este lenguaje. A diferencia de los procesos de aprendizaje para la mayoría de conocimientos se basa de conceptos básicos que van tomando sentido, el lenguaje tiene una pertinencia dentro de las demandas, de las solidaridades, donde los códigos que no son atendidos son descartados. Con esa premisa, muchos de los recopiladores de teorías educativas como Olson (2007) le han dado mérito a Bruner uso pragmático del lenguaje, donde el aprendizaje que es significativo, no solo se construye de los conceptos previos sino de su validez cuando un niño logra un propósito. Muchas veces y contrario de lo que muchos otros pensadores creen, el recurso de los textos es una reafirmación del lenguaje pragmático y por lo tanto, ya cuando el niño abandona la segunda infancia tiene un mejor uso de sus dispositivos orales, cuyos mecanismos pragmáticos lo reafirman dentro de la sociedad y la cultura.

## **2.2 Marco conceptual**

En esta sección se analizan las bases teóricas y los argumentos que han tenido pedagogos, académicos y psicólogos en relación a tres temáticas (categorías) relacionadas con la investigación. La lectura en voz alta, la dicción y la asignatura

de lengua castellana son discutidas de modo que se tengan los conceptos y el apoyo investigativo para proceder a etapas más prácticas del estudio y hacer las comparaciones pertinentes.

### **2.2.1 Lectura en voz alta.**

Debido a que nuestra muestra poblacional son niños que están comenzando la segunda infancia, y de estar en un grado donde las competencias lecto-escritoras deben estar iniciadas (aunque sí se debe comprender, que hay algunos estudiantes que aún tienen dificultades), se busca el consenso conceptual de la lectura en voz alta (también llamada lectura oral), y en el siguiente contenido se hace una introducción de cómo el niño de primero ha tenido un proceso tanto en la casa como en la escuela de decodificar el texto y luego verbalizarlo.

El niño en su etapa pre-operacional ha adquirido su lenguaje y lo utiliza de modo en que él pueda jugar, pero a su vez, en los momentos de situaciones serias lo usa para indicar una necesidad o desfogarse con sus padres. Llega un momento en que el infante irremediamente se encuentre un texto, posiblemente una caricatura o un personaje dibujado que represente alguien fantástico; alrededor de éstos hay globos o párrafos con palabras. Lo más regular es que sean las tiras cómicas dominicales o un libro de cuentos que un niño mayor está leyendo. En este sentido su vida cambia significativamente, pues habrá una exigencia del niño a que ese personaje se está comunicando por esas expresiones textuales y pedirá inicialmente ayuda. Los padres le darán el primer impulso a que se crea un nuevo espacio de diálogo por medio del libro o la revista. Pero hay un proceso mayor: los padres no tienen el gusto literario del niño, por lo tanto el pequeño debe comenzar su proceso lector independiente y tomando en cuenta que se aprendió cuando se compartía el texto con sus progenitores. En conclusión, la lectura, especialmente la oral se

convierte en una segunda opción pragmática del lenguaje.

La lectura en voz alta es la forma en que un estudiante expresa con su voz los contenidos de un texto en contextos académicos como en su hogar. La lectura oral siempre ha sido una herramienta donde se puede comprobar la alfabetización del niño y la forma en que se procesa el lenguaje escrito en sonidos. Pero la escuela tradicional ha usado la lectura en voz alta de un modo que no es pertinente, pues diversas investigaciones y la misma práctica alegan que se usa para la comprensión y no para aspectos lingüísticos de la expresión oral. Por ejemplo para Solé, la lectura en voz alta, es aquella que se realiza para que los estudiantes la registren con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida (1992, p. 85). La autora advierte que se hagan las observaciones pertinentes con relación a la forma en cómo lee y no a la comprensión de lectura, debido a que para el estudiante se vuelve subjetiva dicha comprensión.

Sin embargo, para observar que las cualidades paralingüísticas y la narración se esté haciendo en correcto orden, es necesario que el estudiante haya realizado una lectura silenciosa posterior; e incluso, se le otorgue la libertad de seleccionar el texto que va a recitar. En el sentido lingüístico, Golder & Gaonac'h expresan:

[...] Al leer palabras, éstas pueden ser leídas en voz alta por dos vías; una de ellas, de mapeo lexical o vía directa, depende del conocimiento sobre cómo la palabra es pronunciada globalmente a partir de su escritura y esta lectura global lleva directamente al significado. La segunda vía es de ensamble sub-lexical ya que se basa en la lectura de unidades menores, sin significado, sean grafemas o sílabas y establece una correspondencia con los

sonidos; esta vía es dependiente del conocimiento de cómo los grafemas individuales son pronunciados (citado por González, Matute, Inozemtseva, Guajardo & Roselli, 2011, p. 53).

Como se puede notar, en la lectura de voz alta, el mayor esfuerzo del estudiante se inclina hacia una mejor pronunciación y mayor atención con la puntuación, de donde puede partir en un conocimiento del modo de realizar el discurso. Para la lectura en voz alta, hay que tener en cuenta la intención de los espacios. Una definición general es la de Jim Trelease, que es un activista de la lectura en voz alta; según él

[...] Es una estrategia comunicativa que ayuda al lector a comprender el texto. Esta estrategia permite inicialmente al docente llamar la atención de sus estudiantes. Para poner en práctica esta estrategia el docente puede mezclar sus conocimientos con los de sus estudiantes para estimular y formar pensamientos propios. De acuerdo con el autor, es importante activar conocimientos previos, proponer temas que involucren a los estudiantes, leer textos cortos cuando se empiece a trabajar la lectura en voz alta e ir aumentando la cantidad de palabras tras la frecuente práctica de la estrategia, releer, hacer toma de notas para después poder explicar lo que el texto dice, parafrasear que implica retomar el texto y a su vez hacer uso de vocabulario, comparar o contrastar e impulsar a la reflexión. A través de las características ya mencionadas se formará una disciplina y un criterio personal de lectura (Citado por Alba & Suárez, 2017, p.9).

Lo que se deduce generalmente de la lectura en voz alta practicada en la escuela es que no tiene un espacio determinado y que cualquier maestro con su metodología la puede aplicar en su clase como estrategia de aprendizaje o con fines

lúdicos. La idea es que el estudiante tenga un estímulo auditivo y tenga una rutina distinta a la de la escritura. Además esto le aportará un andamiaje para poder hacer su proceso lector en privado y un aprendizaje que viene directo del maestro.

La lectura en voz alta es un recurso que se utiliza de forma rutinaria para interiorizar lo leído; los niños la realizan para darle un sentido emocional al cuento y los estudiantes maduros lo usan para su memorización, e incluso utilizan las herramientas de la entonación y el énfasis de modo que cuando hagan la exposición demuestren su oratoria. En un sentido más estricto, además de que el papel activo es para el estudiante, Romera muestra dentro de sus contenidos didácticos que la lectura oral es utilizada para adquisición. “Procura la percepción visual y auditiva de las palabras; primero que los alumnos lean en silencio, posteriormente el profesor realiza la lectura modelo y ellos repiten la lectura en voz alta. Se instruye al docente que de la explicación necesaria para que el niño asimile el significado de las palabras” (1982, p. 71).

A su vez expresa Abascal, que el propósito de la lectura en voz alta es una actividad que tiene funcionalidad en la vida de la clase (lectura de las conclusiones del trabajo de un grupo, lectura de un texto que se va a comentar, o de un comentario de un texto redactado por un alumno, etc.) y fuera de ésta (lectura de discursos políticos, de noticias de radio y televisión, de comunicaciones en congresos, de los exámenes escritos en oposiciones, etc.) y que resulta más fácil que la construcción de un discurso formal (2011, p. 94).

Es una buena opción tener la experiencia de la lectura en voz alta en la escuela, en tanto que esta se incluya en el currículo y plan de estudios que se tiene para cada grado, considerando los saberes mínimos que debe tener una persona alfabetizada. En el sentido de la intención de la comprensión de la lectura y la

lectura oral para tener unos estándares de calidad, la institución lo tiene como agregado en su filosofía pedagógica.

La lectura en voz alta también está presente en asuntos de currículo organizacional, lo que ha implicado en realizar actividades donde se debe hacer uso de ella. Varios ejemplos se pueden enumerar como la recitación de un texto bíblico o institucional, la preparación para una exposición oral y algunas actividades de la lengua castellana donde la participación es voluntaria. Como puede evidenciar también Abascal (2011) que destaca el uso de la lectura oral en la preparación de poesías y la de representaciones teatrales (p.88).

Generalmente, los niños que están terminando su primera infancia ya que están siendo escolarizados, tienen una diversidad de saberes construidos y no construidos, previos o en pleno uso (si el niño tiene actividades extracurriculares), dependiendo del contexto donde originalmente se encontraban. Muchos (y se puede decir que la mayoría) les cuesta ciertos contenidos o competencias, pero que están aproximados a ese aprendizaje. Para evitar demoras, es necesario dar un andamiaje y este se lo pueden dar los padres o el maestro. Por esto mismo Teberosky (2018) expresa como consejo:

Por lo general, la lectura de libros compartidos entre adulto y niños es una actividad que se estudia en la investigación educativa sobre aprendizajes escolares, específicamente en los trabajos sobre alfabetización. Sin embargo, más allá y con anterioridad a los aprendizajes escolares, en los últimos años se ha argumentado que la lectura en voz alta no solo ayuda a los niños en los procesos escolares, sino también al desarrollo general de la lengua. Las evidencias empíricas que sostienen esta afirmación vienen de numerosos estudios sobre la influencia de la lectura del adulto sobre

distintos aspectos del desarrollo (p.75).

Tal como se observó en el marco teórico, está muy claro que a los niños donde se pueda encontrar (hogar, escuela e incluso, biblioteca) se le debe incentivar un amor por la lectura, además, estos niños tienen mayores esquemas de expresión oral y escrito que en hogares o jardines donde no se incentiva la lectura. También señala Teberosky & Sepúlveda (2018) citando a Tomasello, Kruger y Ratner, que los niños:

[...] aprenden cosas a través de otros individuos. En este aprender cultural uno del otro e incluye el aprendizaje imitativo (aprender a hacer lo que hace el otro), el aprendizaje instructivo (aprender lo que el otro me quiere enseñar) y el aprendizaje colaborativo (aprender a partir de compartir y de tomar diferentes perspectivas) [...] (p.74).

Se debe tener en consideración que últimamente no hay intervenciones orales de parte del niño, en el sentido de la lectura que se está realizando en clase, pues esto es parte del día a día en la escuela: el uso de la lectura silenciosa. Las justificaciones en esta materia se deben mucho a las preferencias tanto del estilo del maestro, pero a su vez, del niño debido a que no hay obligación y vigilancia, especialmente en la velocidad lectora. Ya Colomer, (citado por Colomer & Camps, 1996) complementa que la lectura silenciosa es la que el estudiante no tiene la necesidad de oralizar, debido a que no compromete su mente a realizar pausas paralingüísticas, pero que le posibilita la integración de la información para llegar a la comprensión. Otra ventaja de la lectura silenciosa es que la persona relee alguna línea que no entendió o no leyó bien. En muchas opiniones que emiten autoridades de la educación, se suele observar un consenso que la lectura en voz alta es un medio donde los maestros pueden ejercer control sobre los niños y que en la lectura

silenciosa no se da este tipo de control.

A pesar de esta defensa de las actividades de lectura mental, abrir el espacios para la lectura en voz alta permitiría al maestro dar consejos a los estudiante de cómo se hace la lectura silenciosa de una manera más efectiva.

### **2.2.2 Lengua castellana.**

Aquí se realiza un análisis del concepto de la lengua castellana siendo un promotor del aprendizaje como lengua, del concepto en sí de la lengua castellana como asignatura y la importancia cultural. Los niños de segundo en la ENSA aprenden en este núcleo contenidos de gramática, semántica, semiótica y elementos de comunicación (cartas y afiches), y ocasionalmente se les hace lectura de cuento por parte de la maestra (aunque no en todas las clases). Tienen, además, una hora de literatura.

Los conceptos de la lengua castellana son aparentemente sencillos y concretos, acentuándose más cuando se habita en un lugar donde se puede arraigar en el resto del ciclo vital. Sin embargo, se dan unas situaciones que cambian las concepciones de nuestro idioma. Para muchos es un segundo idioma, para otros es un lenguaje que debe desaparecer y migrar hacia otras lenguas (el inglés, el mandarín) e incluso está el resurgimiento de lenguas indígenas. Este estado cataclísmico no está de lejos cuando nació nuestro idioma, un poco antes de la expulsión de los moros de España. Según Arroyo (2009, p. 40) las divergencias de la lengua castellana se dan en el siglo XII, comienza a darse los fenómenos literarios y es formalizada por Alfonso X en el siglo XVIII.

Debido a que es una asignatura obligatoria dentro del currículo y en Colombia, por ejemplo se comienza con la dimensión del Lenguaje en el preescolar,

resulta poco interesante que entre dentro de los contenidos su concepción. A los infantes poco se les define ¿Qué es la lengua Castellana? y poco se explora la concepción en grados superiores. Lo recuerda el Diccionario panhispánico de dudas (2005, p. 271) primero aconsejando que se use el vocablo “Español” sobre “Castellano”, pero pragmáticamente se usan las dos. Como es factible observar también resuelve sobre nuestro idioma, como la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que incluyen otras naciones; igual se menciona que es hablado por 400 millones de personas en la actualidad (redunda que es una lengua viva). Dentro de la definición establece que es un dialecto románico de origen del Reino de Castilla en la Edad Media. Así mismo, se hace hincapié en el dialecto que suele llamarse “castizo”.

Debemos ya concretar que la lengua castellana, además de su historia como lenguaje y forjadora de una cultura, de una identidad, además de construirse a través de la genealogía de los hechos que han marcado a la España europea, a Latinoamérica y algunas comunidades de África tienen un componente lingüístico pero a su vez un componente pedagógico. No solo se resalta que hay una asignatura llamada lengua materna, español o lengua castellana, sino que todo el currículo se da en este idioma en la mayoría de los países que se habla. También se establece el carácter alfabetizador de la lengua nativa o materna. Collados (1981, p.7) expresa que el niño hispano-hablante a ser educado tiene tres enfoques de la lengua primera que ha adquirido, el aspecto instrumental donde el lenguaje es el medio de aprendizaje, el científico que se refiere a lo reflexivo y a lo sintáctico y, por último, el artístico, que se da por el afecto y lo creativo. Los niños, por lo tanto adquieren el castellano por medio de su familia, especialmente con los padres, el propósito es la comunicación y no se plantea, originalmente cuestiones como el de un lenguaje

oficial.

Para Colombia, está establecida una lengua oficial (El castellano) y reconoce como oficiales las de comunidades étnicas. Dichas comunidades se les imparte el castellano igualmente. Sumado a esto, el Estado vela por la educación y los estándares en la mayoría de establecimientos educativos (oficiales y privados) se imparte una educación monolingüística en castellano. Esto, subjetivamente, pone en el centro de atención a la asignatura de lengua castellana.

Por lo tanto la lengua castellana como asignatura sirve como empalme para el niño que ha aprendido su lenguaje en el contexto de su hogar a un establecimiento educativo que es donde se enseña. La lengua castellana tiene una concepción que al principio parece sencilla pero que pasa por un proceso de renovaciones epistemológicas y curriculares, además de tener unos objetivos precisos. Mendoza (2003, p.143) amplía esta concepción donde la lengua castellana tiene como propósito que el estudiante comprenda y produzca mensajes orales y escritos en castellano para atender intenciones y contextos en educación. A su vez tiene la intención comunicativa para otras dimensiones y asignaturas (como matemáticas y sociales), desarrollar, por medio de la lengua, expresiones artísticas, cuidar del patrimonio que tiene que ver con el castellano y respeto por las distintas vertientes de la lengua.

Debido a las nuevas corrientes de la pedagogía y de la diversidad de bibliografía en relación de la didáctica de las lenguas, se puede darse una confusión conceptual, debido a que la lengua castellana está bajo un concepto de legitimidad, obligatoriedad además de un régimen para tener un estudiante competente, de acuerdo a los estándares de una nación y las calificaciones de una institución. No obstante, muchos estudiantes y docentes tienen un recurso académico del castellano

como lengua. La enseñanza de las lenguas implica una forma más avanzada de llegar a un objetivo de aprendizaje más rápido y efectivo, donde influyen más las corrientes psicológicas. Incluso, muchos de los métodos que han sido comprobados, se han considerado para las reformas curriculares. Por ejemplo Ruiz (2011, p. 5) expresa:

La didáctica de la lengua y la literatura se ocupa de investigar sobre los mejores modos de enseñar la lengua y literatura, con el fin de orientar la práctica docente y optimizar sus resultados. Tiene presente que el interés de enseñar lengua no radica principalmente en su carácter de objeto de saber en sí misma como podría ocurrir con materias como la física, la botánica o la historia, sino en sus estrechos vínculos con el pensamiento y la acción en el hecho de ser la portadora de todo conocimiento y eje de todo proceso de relación humana. Ese carácter instrumental de la lengua la convierte en elemento clave para la formación de cualquier persona en una materia de gran repercusión cognitiva y social.

Debido a que la lengua castellana es una asignatura omnipresente en la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, se trata de sacar provecho de todos los medios de expresión del estudiante (oralidad, lectura, escritura) pero a su vez de las vías de aprendizaje del español (ortografía, gramática, semántica). Se debe entender que el escolar es un ser en desarrollo, que su lenguaje debe construirse y evolucionar, además tiene unos derechos comunicativos en cada estación del crecimiento hasta que, cuando se gradúe, debe ser un producto discursivo correcto, sofisticado y que se desenvuelve socialmente. Esto lo apoya Larrigan (dentro de Ruiz, 2011, p. 198) donde los criterios comunicativos son los factores que primero destacan para moldear los contenidos, como también la edad,

nivel de lengua y situación en su localidad.

La lengua castellana, tiene unas disciplinas muy bien definidas, pero se distribuye en unos ejes de aprendizajes que en las bibliografías consultadas pueden variar su valor conceptual. Estos ejes son el habla, la producción escrita y las palabras. Entre las disciplinas del habla está la fonética, la expresión oral y la lingüística y (esta última, incluso a veces es tomada como eje principal). Las de la escritura están la producción escrita, la gramática, la ortografía y literatura. Y por último están las de la palabra, que tiene por disciplina la etimología, la semántica y la semiótica. De cierto modo, desde el punto de vista del estudiante, en cada grado de su estudio para lengua castellana tiene múltiples contenidos que de manera ideal están planteados para que esté activo en competencias comunicativas. Esto se puede evidenciar en Mendoza (2003) donde el estudiante va mostrando su grado de habilidad en estas competencias por medio de los objetivos donde exigen un mínimo de desarrollo de actividades y conceptos, evidencias de fortalezas que son los conceptos duros, procedimientos que son los que demuestran que el escolar si es competente y aprueba las evaluaciones, el sentido actitudinal que es el desarrollo de una cultura e incluso de tener valores humanos, y más adelante, en su propuesta, que el estudiante y sus pares desarrollen proyectos.

La asignatura de lengua castellana ha pasado por diversos enfoques educativos, que aún plantea para la enseñanza de las lenguas paradigmas, luchas y contradicciones. Los frentes más conocidos, y que epistemológicamente han definido los contenidos y competencias son la lingüística tradicional, la psicolingüística y la didáctica de la lengua.

La lingüística tradicional es simplemente la forma de amoldar al estudiante a los parámetros de una comunicación de calidad, es decir que si el escolar sabe los

conceptos, con la práctica se va perfeccionando. Dentro del currículo define la mayoría de contenidos, pues ha sido la columna vertebral de la parte conceptual de la comunicación y de la literatura. Este eje lo evidencia Cisneros, García y Olave (2016, p.41) donde los conocimientos definen el campo de saber de los profesionales de la lengua castellana.

Debido a que la lingüística tradicional rige en la concepción, la memoria y sus evaluaciones dependen del juicio personal, en los años sesenta nace una corriente llamada la psicolingüística, donde toma auge en Europa y Latinoamérica por un lado y Estados Unidos por el otro. Este enfoque se basa en el constructivismo y tiende a buscar que el estudiante tome habilidades lingüísticas y comunicativas bajo una docilidad que suplementada por los saberes previos y la interacción social. La psicolingüística da mayores plazos de aprendizaje pero en éste hay mayores competencias y menores vacíos. Para la psicolingüística todo está en la mente y tanto la lectura como la escritura es el reflejo motor de lo que se ha enseñado. Incluso para Ruiz (2011) por medio de la psicolingüística se pueden desarrollar funciones superiores que perfeccionan otros saberes y la parte interpersonal.

Pero la psicolingüística, por sí sola, también ha tenido sus detractores y también, como es un enfoque nuevo en la educación, no se ha comprendido bien por parte de muchos docentes que sin la intención de estar en su contra, no la practican y vuelven a los métodos tradicionales y empíricos. Debido a esto hay un tercer enfoque que es la didáctica. La didáctica se fundamenta en los fundamentos de los pedagogos, ha acogido algunos aspectos de la psicolingüística pero se basa en lo pragmático y funcional, por lo que no descarta los métodos tradicionales que sí han mostrado función. La parte didáctica se basa más en los métodos que en las causas,

por lo que busca que el estudiante esté además próximo al conocimiento, bien motivado. Con una explicación más profunda Cisneros, García y Olave (2016, p.42) manifiestan que el empalme de la didáctica con la lingüística permite la transposición didáctica, relaciona la teoría lingüística con las prácticas de aula y considera teorías, enfoques y modelos de la enseñanza de la lengua.

### **2.2.3 Dicción**

Debido a que pertenece al lenguaje técnico de la lingüística y la oratoria, la dicción pareciera que no tiene un concepto concreto, e incluso, tiene expresiones sinónimas (prosodia, articulación, emulación, pronunciación) Para el siguiente contenido se hace algunas precisiones además de mirar los mecanismos que se producen al momento de hablar y leer oralmente.

Debido a que el paradigma primario en esta investigación era por qué los niños no realizan la lectura en voz alta en el aula (además de sublimar “a voz alta” hacia lo oral), se ha ido respondiendo parcialmente este paradigma, modificando los primeros propósitos, que era la comprensión de lectura, la cual han dicho los autores, se hace de un modo mejor mentalmente. De la misma forma, lo que ha planteado el movimiento psicolingüístico es que se opone a la lectura oral como método evaluativo, no sólo de la comprensión lectora sino en general dentro de la asignatura de lengua castellana. Pero se debe considerar, entonces pertinente hacer una investigación de la oralidad de la lectura después de las modificaciones que han transigido por la influencia del constructivismo, la psicolingüística y (no considerado aquí) los hábitos de la lectura por medio de la tecnología móvil.

Para presentar los conceptos de este tema, es relevante ir en orden

causativo debido a que hay procesos mecánicos y psicológicos, y deben estar bien establecidos para una mejor comprensión de la investigación.

Como la dicción es una variable de la voz, hay que comprender este aspecto. La voz humana es el medio de comunicación más importante. Sin desmeritar los medios no verbales, la voz es clara y elocuente, expresa afirmaciones y negaciones, sentimientos y saberes. No solo involucra la expresión sino que el otro escuche y active su sistema auditivo. Este rol de intercambiar la función de los sistemas vocales y auditivos son la base de fenómenos complejos como la interacción, la comunicación y por último las relaciones interpersonales.

Esto lo reafirma Mendoza (2003) donde expresa que la comunicación humana es fundamentalmente hablada, nos comunicamos con nuestros semejantes con la lengua oral y el interlocutor debe comprender los sonidos emulados.

Es claro, pues, que la voz es la manifestación física del espíritu de niños y adultos, y que esta no se expresa a voluntad de quien la posee pero a su vez, también puede ser minimizada por la falta de aliento. El aire es la materia prima que produce la voz, cuando este choca las cuerdas vocales. Una explicación breve, pero profunda la tiene Owens (2001, p.71) que explica cómo se lleva a cabo el proceso fisiológico de producción de la voz:

La fuente energética es el aire que está comprimido en los pulmones. Los adultos intercambian este aire con el del ambiente aproximadamente doce veces por minuto. Este proceso de inhalar y exhalar aire se denomina respiración. El aire que se expele de los pulmones atraviesa los pliegues vocales, que están localizados en la

laríngea. Durante el habla, el aire hace vibrar con rapidez los pliegues vocales mediante un proceso denominado fonación, lo que da lugar a una serie de pequeños soplos de aire que se producen con tanta rapidez, que son percibidos como un zumbido sostenido de baja frecuencia, o tono laríngeo. Por encima de la laringe, en el tracto vocal, dicho tono resulta modificado por la acción conjunta de los procesos de resonancia y articulación. El tracto vocal consta de la garganta o faringe, la boca o cavidad oral y la cavidad nasal. Al variar la configuración del tracto vocal, un hablante puede modificar las características de resonancia o tono laríngeo. Los sonidos aún pueden modificarse de una manera más precisa mediante la articulación, que tiene lugar en la cavidad oral: la lengua, el paladar, los dientes y los labios, permiten restringir o bloquear momentáneamente el aire que sale del tracto vocal, lo que transforma el zumbido inicial en sonidos de habla.

Los niños y niñas que comienzan su avance en las primeras etapas escolares han sido alfabetizados; algunos pueden que no hayan alcanzado este proceso con perfección, pero con la interacción de sus pares, poco a poco superan estas dificultades. A su vez, están en la etapa final de la primera infancia y también en la etapa pre-operacional. Pero los niños están inacabados en su parte psicomotriz, muchos de ellos hablan de manera inarticulada, y en la parte escrita y de expresión corporal aún falta aplicación de tono muscular y mental. De modo que el agente educador debe guiar al educando hacia un compromiso de control mental sobre su cuerpo, para que en etapas posteriores no se corran con dificultades incorregibles. Uno de los aspectos del habla tiene relación con el contexto psicomotor, que es la dicción. Esta es la combinación del conjunto de

articulaciones vocales con la pronunciación y la entonación. Las variaciones en la dicción ayudan a que las expresiones sean diferenciadas y comprensibles, esto lo apoya Mendoza (2011), que además agrega que en los mecanismos para producir esta articulación incluye la lengua y los labios, que son parte de la motricidad articularia, además de un correcto uso si es ágil y sencilla.

La dicción tiene unos equivalentes psicolingüísticos que son los componentes prosódicos. Esto se da en la lectura debido a que esta tiene dentro de los códigos fonológicos una forma de darle estilo a la articulación, pronunciación y entonación, y de este modo, los rasgos que luego van a traducirse en el lenguaje oral toman valores sintácticos. Es de alto estima que los niños aprendan la puntuación por la razón que tenga un ritmo agradable para su lectura oral y mental, para que esa competencia lectora beneficie al habla y no haya mala articulación. Según Carlson (1996, p.432) la prosodia sirve para que el individuo que habla o lee, por medio de los símbolos exprese su sentir o la intención, a su vez, las personas que tienen buena prosódica manifiestan que no tienen dificultades del habla ni de la lectura.

Se puede observar que la dicción es una cualidad que se da tanto en el habla como en la lectura, y que en etapas escolares más avanzadas se convierte en un componente técnico para la oratoria y la poesía. La dicción, a pesar que es una variante sencilla, su evolución no se da por sí sola. Es frecuente, que, para memorizar textos, la persona acuda a oralizarlo y por actos involuntarios genera ejercicios para mejorar la dicción y subsecuentemente la técnica vocal. También Barragán (2005), recomienda que se utilice actividades que pueden concretarse para la mejora de la dicción entre ellas repetir textos con múltiples aliteraciones o también puede ser con sílabas semejantes, recitar trabalenguas, hablar con un

lápiz entre los dientes y susurrar mientras se lee.

Aunque el primer propósito de la presente investigación no es intervenir en esquemas evaluativos, si es importante resaltar que la dicción está incluida dentro de los currículos como parte de un criterio de calidad que está contenida dentro de las competencias de lengua castellana. Aunque la intención de incluir la dicción dentro de los primeros años de vida en la escuela no se le da una justificación concreta si es por tradición o por elementos científicos, se puede observar que para evaluar la lectura de un niño se hace a partir de hacerlo leer en voz alta, y dentro de la competencia se califica la dicción y el volumen. De este modo, lo menciona López (2005, p. 197), donde la dicción hace parte de las competencias comunicativas específicamente en la fluidez lectora.

La buena dicción es requerida para otras competencias que se dan posteriormente cuando se ha madurado. En el sentido de la lengua castellana permitirá que el estudiante recite poesías, desarrolle una oratoria y se exprese en el teatro. En asignaturas como artística es importante para el canto. Menaldi (2005) agrega que de una buena dicción va a depender la calidad del sonido resultante y un adecuado espacio de resonancia tanto de la voz hablada como el de la voz cantada.

La dicción por lo tanto, puede tomar estados no deseados. Una mala dicción se produce básicamente debido a una mala articulación. La articulación deficiente tiene varias causas, entre las más comunes es la saturación exagerada del aire en alguna de las cavidades de fonación como también la poca acción de los músculos implicados en la respiración y la cavidad bucal. Un factor fundamental es la actitud del escolar frente al reto de recitar. Tanto el nerviosismo como el desgano alteran la respiración y por lo tanto el resultado de

la producción oral no es la mejor. Esto también lo afirma Tulon (2005), donde enmarca la importancia de respirar brevemente de modo que las cavidades (especialmente los pulmones) no tengan más aire de lo necesario, de modo que el aire fluya y no se produzca el bloqueo que suele afectar a la mayoría de personas.

Uno de los paradigmas que se podrían observar en la investigación es que, a pesar que se busca hacer una valoración de la lectura y la dicción en estudiantes estándar, la legislación ha puesto la condición que haya una inclusión estudiantil. Por lo tanto es ineludible que dentro de la muestra se presenten estudiantes que tienen alguna condición donde las dificultades de dicción están más que comprobadas. Por lo tanto, se debe identificar niños que tienen problemas de audición, los niños con dislexia y dislalia y por último los niños con trastornos de déficit de atención con hiperactividad. Agrega Artigas (2012) que hay niños que pueden presentar dos dificultades simultáneas. Por lo tanto, una buena información de la institución puede dar luces como debe darse la investigación en estos casos.

### **2.3 Marco legal.**

La legislación presente se referirá a los derechos y deberes de los escolares en relación a la instrucción de la lengua castellana y a la lectura.

De este modo, como lo ha sido desde la época de la conquista y desde luego en la formalización de una República, el lenguaje de la República Colombiana es el castellano, donde reposan la documentación oficial, jurídica y de industria y comercio en este idioma. Esto fue reafirmado en el artículo 10 de la Constitución Política de La República de Colombia de 1991, donde el castellano es el idioma oficial de Colombia. Sin excepción los territorios

ancestrales tienen el derecho de tener su lengua, la enseñanza impartida será bilingüe (p. 1).

Debido a que la lectura oral es parte de las expresiones del pensamiento y la estética de los ciudadanos es pertinente tener en cuenta el artículo 16 sobre la formación de la libre personalidad y el artículo 20 donde les da derecho a las personas a expresar y difundir sus pensamientos y opiniones. Recordar que tienen responsabilidad social pero no por ello se aplica la censura (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 2).

La lectura es un medio de difusión cultural y aprendizaje, por lo que las personas que tienen oportunidad de instruir lo pueden hacer, según lo declarado en el artículo 27 de la Constitución donde el Estado es garante de las libertades de enseñanza, aprendizaje, educación y cátedra (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 2).

El artículo 44 de la Constitución declara en protección los derechos del niño, que es la población a investigar. Entre estos derechos está la educación, la recreación y el libre derecho de la expresión. Los propósitos de esta investigación se llevan en coherencia de la parte educativa del niño, donde se busca su mejora (citado en Mejía & Manrique, 1994, p. 3).

Con relación a la lengua castellana como parte del currículo, se hace una clara evocación del Artículo 67. La educación es un derecho, es un servicio público y su función es social encaminado a la búsqueda del conocimiento, a la ciencia y a la técnica y los valores de la cultura. El Estado y las familias son responsables, los educandos tiene su educación obligatoria, se cubre algo más del año de preescolar y los nueve años de educación básica. Se ha dejado corresponder la vigilancia del Estado en cuestiones de calidad, cumplimiento de

fines y por la formación moral, intelectual y física de los educandos. El cubrimiento del servicio está garantizado y para los menores hay garantías de permanencia y acceso dentro del sistema educativo (Constitución Política de Colombia, p. 4).

Es muy expresa la importancia de la asignatura de la lengua castellana y la lectura en la Constitución Nacional, pero es menos explícita en la Ley 115 de febrero 8 de 1994 debido a que ya está “dado por hecho” que la lectura y la escritura son herramientas básicas de la educación.

Muchos artículos de la Ley 115 reafirman lo expedido en la Constitución. El caso del Artículo 5, numeral uno, habla de garantías de formación integral de valores humanos.

En el sentido a que la lectura es un bien de los seres humanos y que es donde reafirma sus conocimientos y lo aprendido, la Ley 115 del 94 expresa en el artículo 20, numeral b los objetivos generales de la educación básica, donde se desarrollan las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar y hablar correctamente. Por lo tanto el enfoque oral de la lectura también entra aquí (Ley 115, 1994).

Una de las partes claves de esta Ley, es que a medida que el educando avanza, mucho de sus derechos se amplían y permanecen. Esto comienza con el ciclo de básica primaria donde la Ley 115 en su Artículo 21, numeral c, se deben desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en la lengua castellana. Tiene al final del artículo una mención sobre el fomento de la lectura. En este sentido el educando continuará con dicho derecho en la educación básica secundaria según el artículo 22 de la Ley en el numeral a y en cualquier caso que reciba educación

de adulto, el artículo 51 numeral b, que trata de evitar el analfabetismo (Ley 115, 1994).

Debido a que la lengua castellana es una asignatura obligatoria, el artículo 23 debe garantizar que se cumplan los objetivos de la educación básica, las áreas son obligatorias y fundamentales para el conocimiento y se rigen bajo modificaciones curriculares y el Proyecto Educativo Institucional. La lengua castellana está en el numeral 7 con la particularidad de Humanidades. Esta comparte obligatoriedad con idiomas extranjeros (Ley 115, 1994).

Dentro del decreto 1075 del 2015 hay aspectos que son parte del proyecto como el artículo 2.3.3.1.6.7. (Título 3) donde se hace una descripción general de los bibliobancos de textos y biblioteca escolar, entendiendo que este es un material que debe tener la institución educativa y cuya selección se sugiere que sea variable culturalmente, adaptable para varios tipos de lectura y no memorística. También el artículo 2.3.8.2.2. (del Título 8) menciona la importancia de realizar lecturas el día del idioma (Decreto 1075, 2015).

En los lineamientos curriculares se centran en el legítimo derecho de comunicarse, de saber cómo se deben expresar las ideas, de entender que la lengua castellana es el medio de transmisión cultural y también de ser un medio crítico frente a las posiciones dominantes. En casi todo su contenido hace énfasis en la comprensión lectora, en la sintaxis (búsqueda de significados) y los modos de comunicación efectiva. También hay pequeños instantes donde los pueblos nativos transmiten su cultura y a su vez sus dolores en lengua castellana de modo que sean escuchados (MEN, 1998).

En el sentido de los Derechos Básicos de Aprendizaje, en la página 13, está la competencia para el grado segundo de hacer pausas y cambiar ritmos, tonos

y velocidades en la lectura, lo que se puede interpretar que la lectura oral es un derecho básico de educación. Para el grado tercero en la página 19, se dan competencias de producción oral de textos y algunos aspectos paralingüísticos (MEN, 2016). En los Estándares Básicos de Aprendizaje se basan en la lectura crítica pero no en el modo que el educando estudie (MEN, 2006).

#### **2.4 Marco contextual.**

En el sentido institucional, El Liceo Salazar y Herrera ha sido un establecimiento de tradición en la ciudad de Medellín, donde su fundación fue en el mes de enero de 1945, es mixto (hombres y mujeres) y está bajo la administración de la Arquidiócesis de Medellín.

Por lo tanto, el sentido ideológico del Salazar y Herrera es católico romano y se basa en educación en valores. Por lo que se creería que es una institución con educación tradicional, es distinto a esto en aspectos de su orientación pedagógica basados en ideologías de la pedagogía crítica, que es humanista y de reconstrucción social y que insta por la investigación pedagógica.

El Liceo Salazar y Herrera se encuentra ubicada en la dirección de Cl. 42c N° 86-17 en el Barrio La América. En el sector donde se ubica las casas son de estrato 4 y 3, tiene acceso al transporte público especialmente rutas de buses, y es vecino a una iglesia que es patrimonio municipal; además hay zonas comerciales y algunos parques. La circulación de vehículos es fluida y el orden público es de moderado a bueno. La indigencia de la zona es baja.

La arquitectura del establecimiento es cerrada, con un complejo de bloques, el diseño es de los años ochenta. Posee dos coliseos, de tres a cinco canchas al aire libre y tiene algunas zonas dispuestas como patios. Las sillas de los estudiantes son nuevas y cómodas. Los salones, en su mayoría son

medianamente amplios y pueden tener capacidad para 35 personas, por lo que la distribución de grupos es amplia (pueden alcanzar hasta 10 grupos por grado). Cuenta con restaurante escolar, cafetería y sala de sistemas). En descanso hay delimitación por espacio y horarios entre niños pequeños, grandes y los de bachillerato.

La población estudiantil del Liceo consta de 3021 educandos, tiene población en jardín, transición, básica primaria, básica secundaria, media y además tiene el programa de formación complementaria que forma maestros para la básica primaria.

La institución cuenta con marco legal vigente, el Proyecto Educativo Institucional está vigente y está publicado en la página principal.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 Diseño metodológico.**

El proyecto “*implementación de la lectura oral para el fortalecimiento de la dicción en los estudiantes del grado primero*” realizado en el centro Liceo Salazar y Herrera con estudiantes de 6-7 años.

#### **3.1.1 Enfoque.**

Los procesos del proyecto lo orientan a lo cualitativo. La investigación cualitativa es un diseño flexible a partir de información cualitativa, que no implica un manejo estadístico riguroso ya que su estructura se orienta más al proceso que al resultado (Monje, 2011, p. 110). También Monje agrega que la intención es que el

investigador comprenda las circunstancias de lo estudiado. Esto va de acuerdo al proyecto ya que es una investigación que involucra variables como la lectura y su seguimiento con el tono de voz y que busca mejorar los parámetros de lectura en esta población para que sean competentes en los grados siguientes en la comprensión de lectura y desarrollo de competencias orales.

Tiene como objetivo la planificación de actividades que se deben llevar a cabo para solucionar los problemas o contestar las preguntas planteadas. Se esboza este tipo de investigación debido a que el investigador puede dar testimonio de las variables de su estudio y a su vez hay unos individuos que pueden dar su versión de la experiencia.

Esto va en la misma corriente con lo que declara Corbin & Strauss (2002, p.12), quienes dice que este enfoque proporciona un sentido de visión de dónde quiere ir el analista con la investigación. Añaden los autores que tipifica la experiencia, emociones y fenómenos sociales, y que por esto mismo se producen hallazgos por los que no se llegan por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación pero que, sin embargo, si se pueden sacar algunas estadísticas pero para que sus conclusiones sean igualmente cualitativas.

Generalmente, esta tipo de investigación tiene como pasos la obtención de datos puede ser por entrevistas o registros, procedimientos que permiten organizar los datos, la conceptualización y reducción de datos, la elaboración de categorías y el análisis de datos o codificación (Corbin & Strauss, 2002, p. 13).

### **3.1.2 Alcance.**

Se define este proyecto como explicativo tal como afirma Hernández (2014, p.95), los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o

fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.

Esta investigación lo requirió así para poder adaptar los otros componentes investigativos como identificación de una población que podría afectarse a largo plazo en el modo de hacer su lectura y del desarrollo oral y de que el docente si relacionen las variables como la oralidad y la lectura, para que sean en investigaciones posteriores o, mucho mejor, formar parte de las competencias de los niños que están trascendiendo a la segunda infancia.

Agrega Hernández, (2014, p.89) que las investigaciones explicativas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia. Además estos estudios determinan las causas de los fenómenos, generan un sentido de entendimiento y son sumamente estructurados. En tanto que, se debe hacer la investigación del impacto de la lectura en voz alta de cómo beneficiaría los niños y de ver la envergadura de la relación lingüística en aspectos comunicativos y, porque no, de comprensión lectora.

### **3.1.3 Diseño Metodológico.**

En este proceso ya hay una delimitación de la población que se va a trabajar, compuesta por estudiantes, que son seres pensantes, sensibles y además están bajo el mando de un director de grupo, de la maestra del área y de los

directivos docentes, ellos velan que la práctica investigativa se lleve a cabo de modo que no sea disruptiva, por lo tanto, el investigador debe estar dentro de la población haciendo influencia positiva. Fals-Borda (2008, párr. 29) hace la observación que la investigación en grupos humanos que son dinámicos y más si el investigador se inserta dentro de ellos no lleva a conclusiones meramente científicas, por lo que somete la Investigación de Acción Participativa (IAP), donde se trata de teorizar y obtener conocimientos a través del involucramiento directo, la intervención o la inserción en procesos concretos de acción social. Esta solución alivió un tanto la separación cíclica entre teoría y práctica. Los beneficios de esta filosofía participativa podían producir cambios en la conducta personal, y también transformaciones sociales y colectivas.

Bernal (2010) hace el compendio del proceso del IAP. Desde la colectividad se definen las acciones por llevar a cabo y la manera de hacerlo; asimismo, se definen las técnicas y herramientas para la obtención de información en el análisis y la solución del problema. Para ello, se utilizan técnicas como reuniones, registros de diarios de campo que van elaborando durante el proceso del estudio, sociodramas, entrevistas, observación participante estructurada, experiencias autobiográficas, diálogos anecdóticos, historias de vida, etcétera. Esto es lo que se fue evidenciando en durante la planeación y cuando se ejecutaron las técnicas justo la en la etapa metodológica de la presente investigación; se tuvo en cuenta el modo que se desarrollaron las lecturas y donde se registró la información y cómo se sistematizó.

Los resultados del IAP han dado resultado según Martínez (2004, p. 243) dentro del área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los

conocimientos significativos y la comunidad de docentes. Igualmente el docente se permite renovar en sus estrategias metodológicas y en ser crítico y reflexivo.

De cierto modo, esta investigación además de haber identificado un problema y de centrar unos objetivos de implementar soluciones, tiene carácter crítico y plantea en buscar unas herramientas que permitan desarrollar el proyecto como también proponer elementos didácticos que busquen que los niños puedan mejorar su lectura diaria, tener una mejor actitud para leer o expresar sus conocimiento con su voz, motivarse en realizar actividades de expresión oral y permanecer en el curso de desarrollos psicomotores que le permitan en etapas posteriores intervenir en público.

La Investigación Activa -Participativa es un enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas como sujetos partícipes y que convive con el investigador (Bernal, 2010, p. 61). El hecho de no-tradicional no afecta la validez del conocimiento que está dada por la capacidad de éste para orientar la transformación de un grupo, y tiende a mejorar la calidad de vida de sus integrantes. Por lo tanto se van a dar una información confiable y que debe atraer más expertos ya sea para su profundización, continuidad u originadora de nuevas perspectivas investigativas.

Dentro de las fases está el contacto con la comunidad donde se evidencia el interés de la misma por resolver problemas o satisfacer necesidades sentidas, con el apoyo de los investigadores, el colectivo en estudio procede a identificar los problemas o las necesidades de interés con el objetivo de darles solución (en investigación a esto se le denomina definir el problema de la investigación) (Bernal, 2010, p. 63). Esto se evidencia en la búsqueda de la pregunta y del marco contextual de la investigación.

Por último está ejecución y evaluación del estudio donde Bernal (2010) plantea que necesariamente se debe llegar a la solución del problema y, por ende, a la transformación de la realidad. El docente está dentro del aula y es a su vez el investigador, donde se plantea un problema, los objetivos que tiene que llevar a cabo soluciones, para el caso de la investigación es la mejora de la expresión oral durante la lectura y cómo diseñar los espacios y actividades para que puedan darse las estrategias planteadas.

#### **3.1.4 Método.**

Para esta investigación se tomó el método inductivo definido por Bernal (2010) como:

“El método utiliza el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos, para llegar a conclusiones cuya aplicación sea de carácter general. El método se inicia con un estudio individual de los hechos y se formulan conclusiones universales que se postulan como leyes, principios o fundamentos de una teoría” (p. 59).

También Guadarrama (2009, p.151) señala que por la naturaleza de la investigación que cualitativa, el método es inductivo porque su diseño tiene que ser muy flexible, o sea, el investigador en este caso no trata de producir el objeto estudiado en magnitudes estrechas, sino lo amplía a una perspectiva holística. Esto indica que por las variables escogidas en la investigación tienen una trascendencia en el orden del proyecto de vida del individuo como en los aspectos sociales de la comunidad a la que se quiere investigar y transformar.

## **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **3.2.1 Población**

La población donde se enfocó fue el grado primero de la básica primaria, esta población es de 118 estudiantes, con subdivisión de 30 o 29 por grupo y un total de grupos de 4. Los rasgos culturales de los niños se basa en la coyuntura de los escolares de Medellín y cuya característica son un nivel de lectura de ocio bajo, juego conceptual con figuras humanas y animales, canto espontáneo de canciones urbanas, alto juego kinestésico (muchas veces con cargas y empujones), juego de pelota, consumo de comidas rápidas y bajo en frutas y mucha locuacidad entre compañeros. Sin embargo esta producción verbal no se traduce en los trabajos escritos ni en la participación en clase. También cuando terminan su jornada, comienza el uso de dispositivos móviles una vez salen del establecimiento.

La institución a que pertenecen, el Liceo Salazar y Herrera se encuentra ubicado en el Barrio La América de Medellín. Debido a que es una institución privada, tiene la tendencia de ser accesible por la comunidad del barrio que lo rodea, otros barrios de clase media aledaños y estudiantes del Barrio Cristóbal y San Javier, por lo que hay una heterogeneidad de comportamientos y modos de ver la formación. Todos los niños deben pasar un proceso de admisión requerido e incluye un boletín de seguimiento sí estuvieron en otra institución. Este liceo cuenta con un universo poblacional es de 3,021 estudiantes (Lic. Salazar y Herrera, 2019, p.709).

El liceo tiene una intención con los infantes de formarlos democráticamente, ser plurales, en que ellos aprendan a comunicarse por los medios básicos (lectura, escritura, comprensión, escucha y habla), habilidades en lengua castellana, desarrollo de matemáticas básicas, desarrollo de conceptos científicos, valoración

de la propia salud, práctica de juego y deportes, habilidades en inglés e instrucción a la Constitución colombiana.

Hay que aclarar que, en el sentido de observación y cuestionamiento dentro de la institución se está también aplicando una inclusión de los niños que tienen necesidades educativas especiales, donde se puede notar que ellos tienen un poco de dificultad en alcanzar estos parámetros.

Hay una gradualidad y que influye el comportamiento, la población y otros niños de primeros grados son más inquietos comparados con los del límite superior de primaria, que son más calmados; por esto mismo hay celos entre grados, es decir, los de mayor gradualidad identifican quienes son los menores donde demuestran paternalismo y, a veces, hay brusquedad hacia los más pequeños.

En las poblaciones bajo criterio de muestra (grado primero) muestran obediencia de su maestro titular y muchas veces lo que se copia en el tablero se cuestiona si hay que transcribirlo en el cuaderno. Tienen texto guía institucional. Lo extraen y lo guardan a la orden del maestro, por lo tanto no hay modo que lo tomen y realicen actividades de forma espontánea. Hay que explicarles mucho qué deben hacer, a pesar que los enunciados son claros en el texto. Hay niños que hacen la actividad primero que los otros, en el caso que hay “trabajo autónomo” pero se nivelan cuando el trabajo se realiza con el maestro.

El modo que se comunican con el maestro es de “profe”, la participación es con mano levantada pero a veces se flexibiliza. No se cuenta con modos de observación dentro de la práctica como estudian ellos en la casa, pero si se puede observar que hay niños que se distraen de manera más fácil que los otros en la clase, por lo que se denota a que en su hogar no hay ambientes académicos.

### 3.2.2 Muestra

El grado primero B es la muestra de la investigación y en cuestiones de número de la muestra se conforma de 29 estudiantes entre los 6 y 7 años, hay muy baja población femenina (alrededor de 10 niñas). Se descartan niños que no tuvieron una buena asistencia a clase. Primero B tiene pocos individuos con necesidades especiales sin embargo los niños que no tenían buena lecto-escritura fueron incluidos dentro de la muestra. El resto de los niños tiene buenas capacidades cognitivas, saben leer y escribir aunque algunos no tienen dominancia alfabética en algunas letras (tienden a escribir la “e” en mayúscula, la d como la b y en el sentido fonético, apenas están diferenciando los clústeres de consonantes de “bl” y “pl” y algunos niños no conocen la “h”). Se comunican con fluidez, leen muy bien para su etapa de crecimiento pero con muy bajo volumen y algunas palabras son silabeadas. No relacionan la lectura de los textos con la lectura del maestro, es decir, que dedican a ver el maestro y no el texto que éste está leyendo.

Actitudinalmente no son inquietos, pero si se paran de su puesto a hablar con otros compañeros, y, si no se les llama la atención puede afectarse su nivel de atención. También tienen interrupciones como tirarse al piso o procrastinar. Los menos hábiles son los que más se distraen pero también los que terminan primero su actividad.

La labor académica debe ser con palabras que no son de dominio adulto y prácticamente el inicio y la explicación se basa en los conocimientos previos, por lo que las actividades y talleres deben llevar al aprendizaje significativo. La maestra titular es una persona muy experimentada, donde la mayor parte de su vida se le ha dedicado al grado primero y afirma que necesitan mayor acentuación la formación

en comparación con los conocimientos académicos debido a la etapa de crecimiento que ellos se encuentran.

Por lo tanto, está decidido tomar la mayor parte del grupo como muestra, ya que es menor de 30 personas y no hay manera hasta ahora de agrandar la muestra o de reducirla, ya que se necesitan de un poco de precisión. Debe notarse que dentro de la muestra apenas hay 6 niñas, lo que puede dificultar un poco las observaciones en relación al género.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.**

Para esta investigación se van a utilizar dentro de los instrumentos la observación activa con algunas estadísticas, la encuesta, el sociodrama y la colcha de retazos.

#### **3.3.1 Observación activa**

Se han tomado los procedimientos sugeridos por Bernal (2010, p. 257) en cuanto a que es la técnica que permite conocer de forma directa el objeto de estudio y las situaciones escolares que predeterminan las variables de esta investigación. Para esta actividad se pidió un espacio tanto en lengua castellana como en otros espacios a cada estudiante de la muestra que se leyera un párrafo de una lectura de un cuento pequeño de “Sueños dorados” (el cual se incluye en el producto) y se realizó una grabación de un minuto, donde se pudo evidenciar la velocidad de la lectura del niño e incidencia de silabeo (componentes que afectan la dicción), la entonación y volumen. También se resaltó si el niño hace pausas y hace entonaciones semánticas. Se hará estadística simple por medio de Microsoft Excel de los parámetros para apoyar las observaciones, con su descripción de valores. Para

esta observación se tendrá para anotar una planilla para anotar el nombre del estudiante y los parámetros.

### **3.3.2 Encuesta**

Como lo indica Bernal (2010, p. 251) la encuesta busca la información con el que se busca los objetivos del proyecto y a su vez el estado de arte de cómo están los niños parte de la muestra. Las preguntas se relacionaron con los objetivos de cómo se perciben los niños haciendo su lectura, las preferencias de realizarlo en voz alta o silenciosamente, la comparación de su lectura en casa y en clase, los espacios en clase para la lectura y cómo se auto-evalúa el niño si quiere mejorar. Se hará en la muestra un cuestionario de 9 preguntas sencillas que sea de respuesta con (X), esto debido a que los parámetros que se preguntan son sencillos y por la capacidad de respuesta de los niños de primero. Se tratará a que respondan simultáneamente para que no haya plagio y tampoco haya estrés pre-muestral. Se hará una estadística sencilla con Microsoft Excel de la muestra para ver las tendencias.

### **3.3.3 Socio-Drama**

La técnica de socio-drama está sugerida por Ballén, Pulido, Zúñiga (2007, p.104), generalmente utilizada para problemáticas, se usó la técnica de expresión oral y de lectura dentro de una micro-práctica de clase, ya que coincidía con el uso de medios de comunicación. . El formato fue un noticiero con sus secciones (noticias nacionales, noticias internacionales, deportes, farándula etc.) donde se dividieron en equipos y actuaron el noticiero. Debido a que son sus experiencias dramáticas se están apenas iniciando, se tuvo que hacerse de ayuda de un argumento y que el docente les indicara que preguntar, por lo tanto esto dificulta un poco la

autonomía de opinión de los niños. Se tienen unas preguntas en la socialización que fue antes y después de la clase.

Se formularon una serie de cuestiones que cambian un poco por la matriz de sistematización (Ministerio de Protección Social, 2009). Se recogieron datos de que opinan de la representación del noticiero y qué relación tuvo con la lectura en voz alta, que pudieron aprender de la representación (sociodrama), qué importancia tuvo el noticiero representado en el sociodrama y la importancia a nivel de expresión oral y qué sensaciones dejó lo expresado.

#### **3.3.4 Colcha de retazos.**

La colcha de retazos devela los sentimientos que tiene la muestra para las variables a ser estudiadas. Como evidencia formal para la investigación cualitativa ha sugerido por Quiroz, Velásquez Chacón & González (s.f. p.60). Con dicha técnica se buscó cómo puede ayudarle la lectura en voz alta en la expresión oral y cómo ellos podrían mejorar su lectura en voz alta y silenciosa, ya que en esta última influye el nivel de narración del niño. Esto se plasmó en los dibujos de los niños y se hace un cotejo de la intención de sensibilizar en la práctica dentro de lengua castellana, donde muestran su competencia lectora con su docente. Esta actividad fue posterior a las observaciones de lectura. Para esto se tienen unas preguntas para que los niños realicen dibujos y que sentido grupal los niños han expresado.

En la colcha de retazos se hacen cuestiones iniciales, pero que cambian debido al formato de las matrices para la sistematización (Ministerio de Protección Social, 2009). Se planteó qué sensaciones dejó la lectura en voz alta y silenciosa en los niños de primero B, observar las relaciones se pueden establecer entre los retazos y qué sensaciones genera lo expresado, entre otros elementos.

### **3.4 Análisis de resultados.**

#### **3.4.1 Observación participativa.**

##### **3.4.1.1. Generales.**

El formato lleno de las observaciones se puede observar en el anexo.

Muchas de las observaciones generales son discutidas en los contenidos específicos.

Para la actividad tanto de las grabaciones como en la de lectura silenciosa se entregaron varios libros estilo cuadernillo de Sueños dorados, que eran unos cuentos cortos que antes tenían un destino de souvenir pero debido a la entrada de material electrónico, estos cuadernillos están descontinuados. Debido a que estos cuadernillos son cortos y breves, se usó para que los niños lo leyeran. Los niños al tomar el material, hicieron una corta exploración y luego procedían a leer.

Durante las grabaciones se podía observar unas características de lenguaje no verbal; el niño se ve al inicio con una actitud relajada, con la espalda sobre el espaldar de la silla, pero cuando se indicaba la lectura se inclinaban hacia adelante o se ponían en posición vertical, alzando un poco los hombros y con tensión lumbar. A su vez ponían el dedo índice en la línea que verbalizan.

Es notable tanto en la observación general como la específica el silabeo de los niños, que se debe a la etapa de crecimiento, pero a su vez a que no están acostumbrados a actividades de lectura activa con la voz debido a la didáctica de lectura comprensiva con retroalimentación escrita. De igual forma influye también de cuando había iniciado su proceso lector.

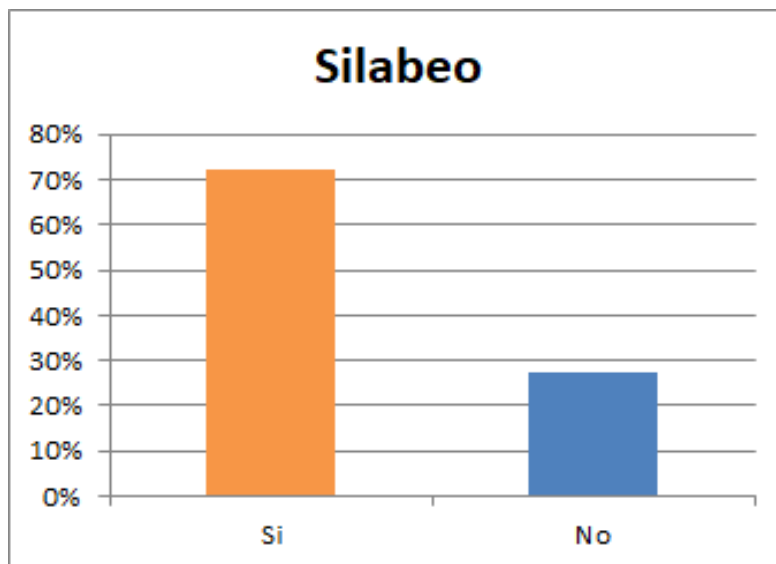
Inevitablemente los cuentos tienen palabras nuevas para el vocabulario de los niños. Motivo largo de discusión debido a que en el Liceo se trata de hablar con

un vocabulario básico (en todas las áreas) entendiendo que la lectura “dura” implica adaptarse a términos nuevos tanto en primero de primaria como el resto de su vida escolar, por lo que el término “idoneidad” se sale de contexto en esta actividad. Por lo tanto, durante la lectura, las palabras nuevas el niño las leía despacio y hubo momentos que a algunos niños que se les explicó esas palabras. En el tono de voz, los niños tenían un tono más alto que las niñas.

Hubo, de manera muy lógica en el contexto, niños que no sabían leer fluidamente, y se les dio asistencia para que por lo menos interpretaran lo que estaba escrito en el texto. De igual forma, los resultados de entonación, volumen y si presentaban silabeo se tradujeron en el audio como parámetros por mejorar.

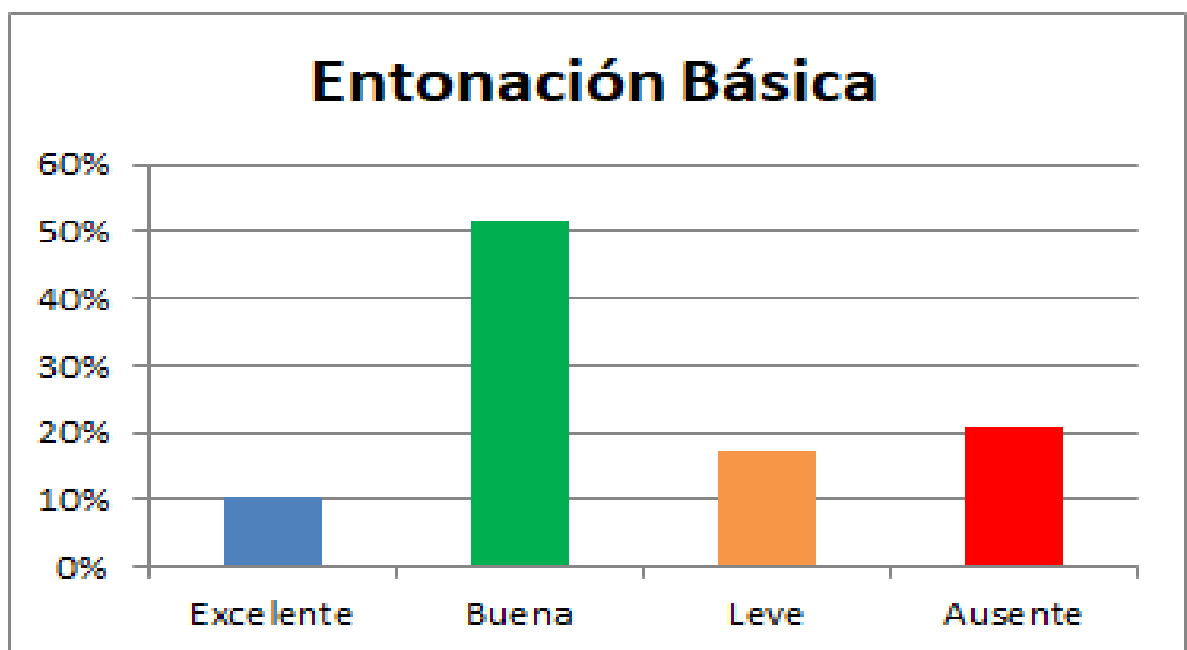
#### ***3.4.1.2. Específicas***

En el sentido del material gramofónico se pueden observar las siguientes tendencias:



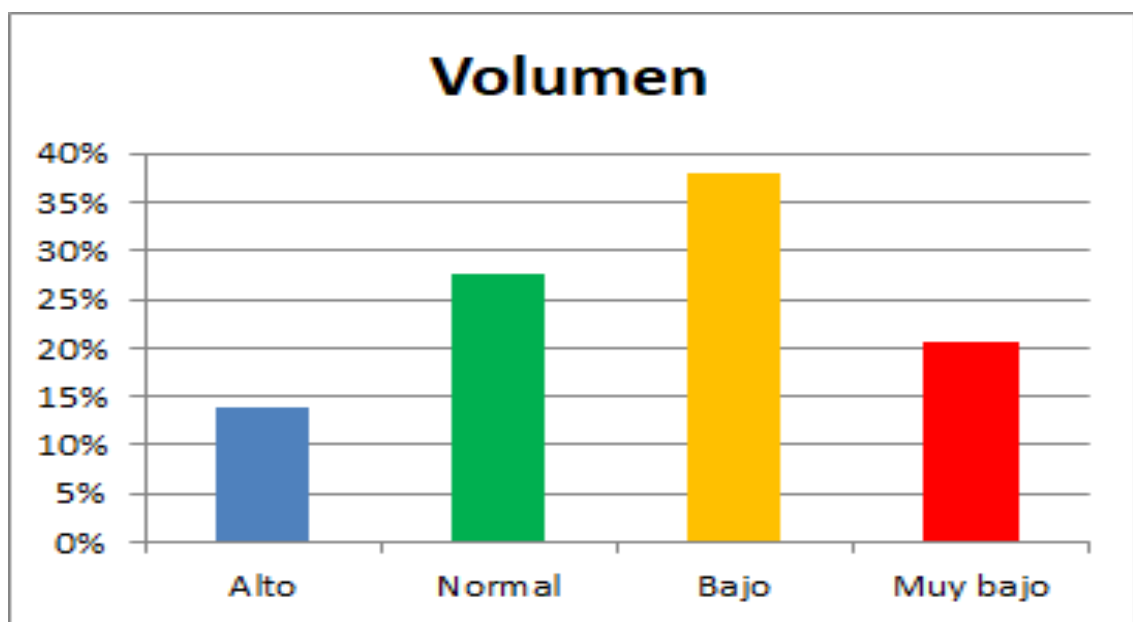
**Ilustración 1. Silabeo. Creación propia.**

Uno de los objetivos de la investigación es la mejora de la dicción. La dicción es la forma en que el niño pronuncia correctamente las palabras, de forma que la oración que está leyendo tenga sentido y el oyente no se pierda. Los niños de la muestra llevan menos de un año de haber pasado su etapa de pre-escolar por lo que apenas están aprendiendo ciertos fonemas y clústeres de consonantes, por lo tanto la lectura la hacen separándolas por sílabas. Más del 70% presentan silabeo, lo que es una cifra muy significativa y se determinaría si es el método didáctico hace influencia o es por la etapa de crecimiento. Se entiende que este silabeo desaparece en los niños de nivel general como los del liceo, de cierto modo se determinará los modos institucionales como en la literatura especializada se puede acelerar el mejoramiento de la dicción. Hay que recalcar la porción de menos del 30% que si tiene buena dicción, pues hay una conciencia de estos niños en tener buena lectura y hay que motivarlos a que se sostengan ese nivel. No se observaron casos de dislexia o de siseo, posiblemente porque el nivel de habla y de lectura se hace muy pausado, además del manejo del vocabulario que es el básico para ellos.



**Ilustración 2. Entonación. Creación propia.**

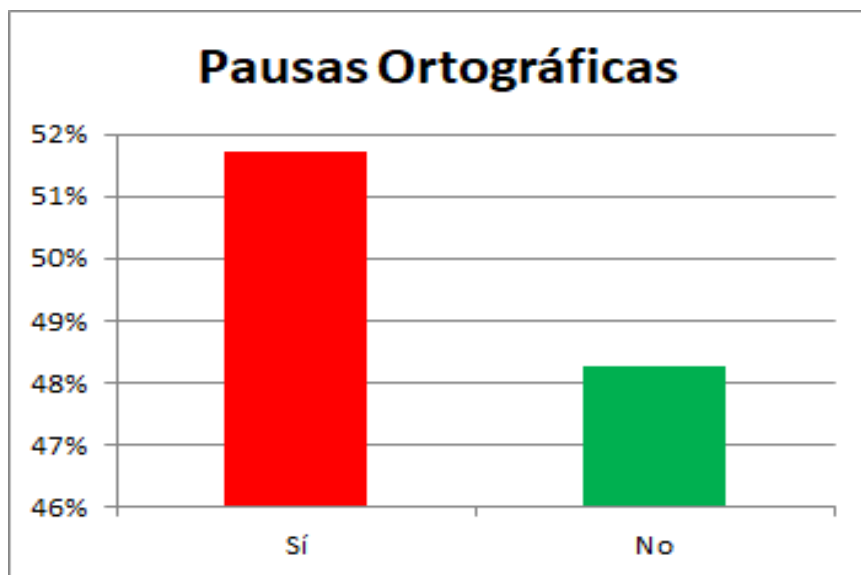
La entonación básica es la forma que el niño sube y baja el volumen de su voz mientras lee, aunque en un sentido más rígido, es que el niño presente o no una voz llana, donde su lectura se presente agradable. Más de la mitad de los niños tienen una buena entonación donde es agradable escuchar y un 10% tiene una entonación sin tachas. Menos del 20% tiene una entonación leve, que es normal por la etapa de crecimiento, recordando que son niños que llegan al final de su primera infancia. Una porción de más del 20% de la muestra hacen su lectura muy llana, posiblemente porque apenas están llegando a una concepción de lectura. El interés que se llevó a observar es que la entonación se relaciona con la dicción, especialmente en la parte psicológica, pero estudios más profundos son necesarios para saldar esta relación.



**Ilustración 3. Volumen. Creación propia.**

El volumen es la capacidad en que el niño puede intensificar su voz de modo que sea audible, en tanto que el rigor es de parte del receptor si alcanza oír o no, y algunas veces, si es exagerado y se pierde el sentido de la lectura. El volumen de lectura en los niños de primero B es bajo en un casi un 40% y muy bajo en un 20%

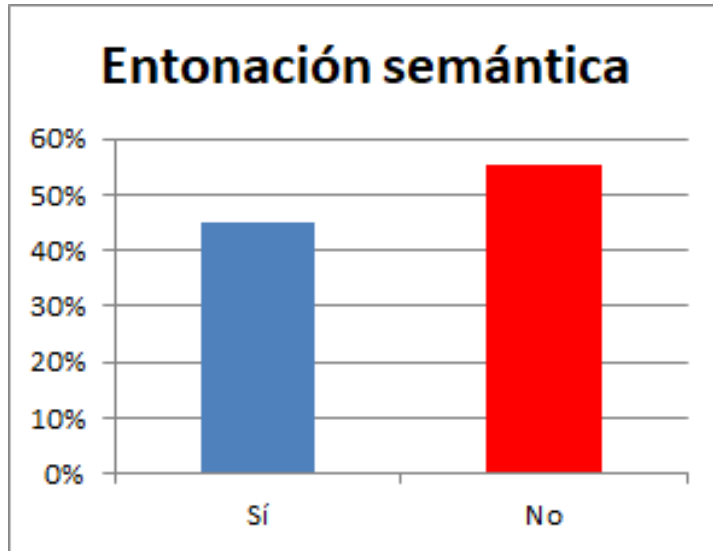
lo que se explica por la capacidad pulmonar de la etapa de crecimiento, lo que este volumen bajo en lectura en voz alta se ajusta más para actividades en grupos pequeños que para toda el aula, debido a que tiene niveles muy bajos de persona a persona. Sin embargo es una característica a mejorar, debido a que el resto de la muestra tuvo un volumen normal o alto y estos niños se notaban con mayor vigor para hacer la lectura. El bajo volumen de lectura y de actividades orales es una de los fenómenos que más persiste en la educación colombiana en general y contrasta a que hay muy pocas investigaciones y las actividades de mejora son empíricas y de cada persona. También se determinaría que tanto ha influido el método de lectura silenciosa y retroalimentación escrita en este parámetro.



**Ilustración 4. Pausas ortográficas. Creación propia.**

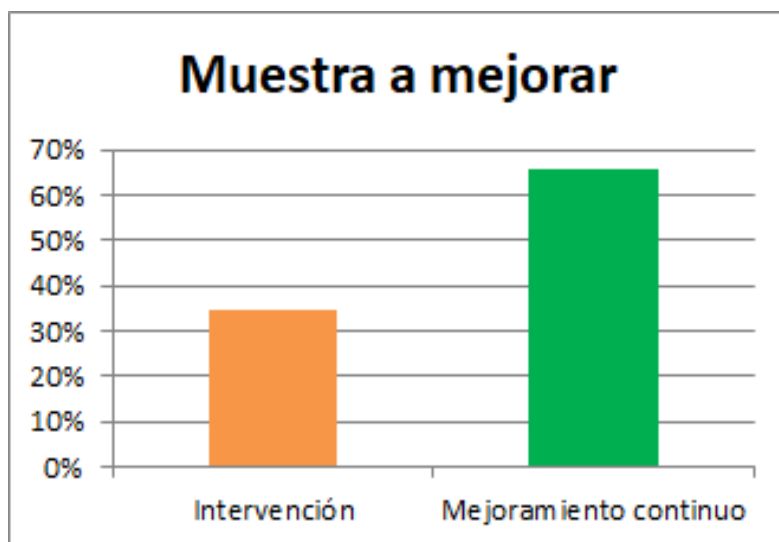
Las pausas ortográficas es la capacidad del niño en identificar el punto y la coma, o cuando deberían pausar para separar las frases. Diversas instituciones tienden a enseñar los signos ortográficos según su currículo y esto puede pasar antes o después del inicio de la segunda infancia, sin embargo, por la intensidad lectora, los niños de la primera infancia tienen la capacidad de identificarlos. En el caso de la muestra un poco más de la mitad realizó pausas en la lectura, mientras que la otra

porción seguían derecho en su lectura, donde no se diferenciaban donde comenzaba ni terminaba las oraciones. Este criterio se puede sugerir a los niños que no saben sin esperar que la programación curricular enseñe los signos de puntuación.



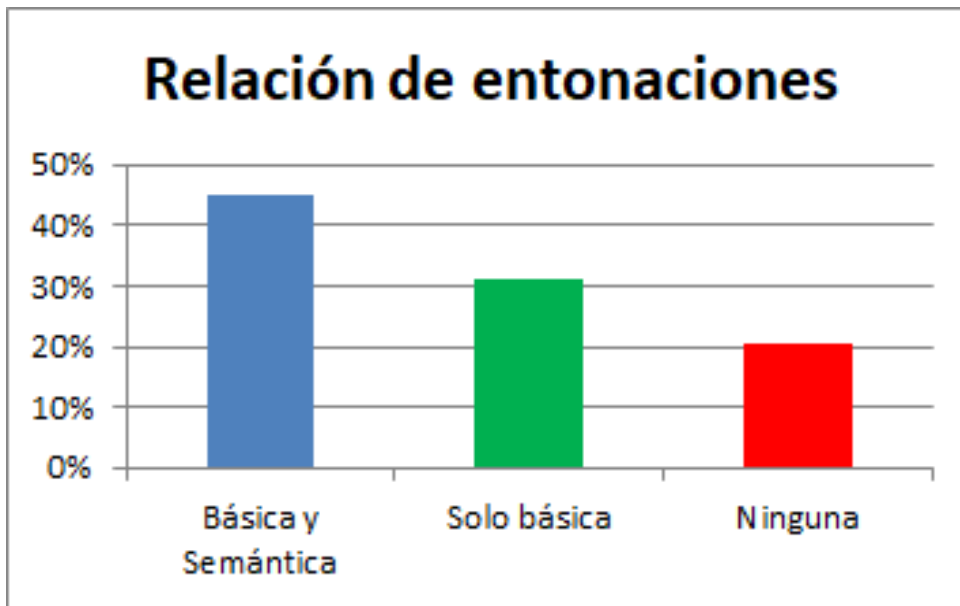
**Ilustración 5. Entonación semántica. Creación propia.**

La entonación semántica es la capacidad que tiene un niño en darle sentido al texto que está leyendo. Este parámetro es primordial para la investigación debido a que le da la necesidad a hacer las actividades de lectura en voz alta, ya que mejora la capacidad comunicativa y oral al niño para expresar lo aprendido, sus narraciones y sus sentimientos. 45% de los niños narraron el cuento con emoción y motivación, muchos imitando el tono de la docente cuando les narra historias. El otro 55% tenían un tono más serio y llano al leer, muy similar a los estudiantes de otros grados cuando leen un texto científico.



**Ilustración 6. Muestra a mejorar. Creación propia.**

Se hizo un filtro de los niños que presentan muy alto silabeo, entonación ausente y volumen entendiendo que estos niños están vulnerables a que no mejoren con planes generales además que uno que otro individuo puede sufrir un efecto Pigmalión y tienda a desmejorar mucho más en los parámetros. El 34% de la muestra que aún están en etapas iniciales de lectura en voz alta mientras que un 66% puede mejorar con actividades generales además de contar con una normalidad en el resto de su vida escolar.

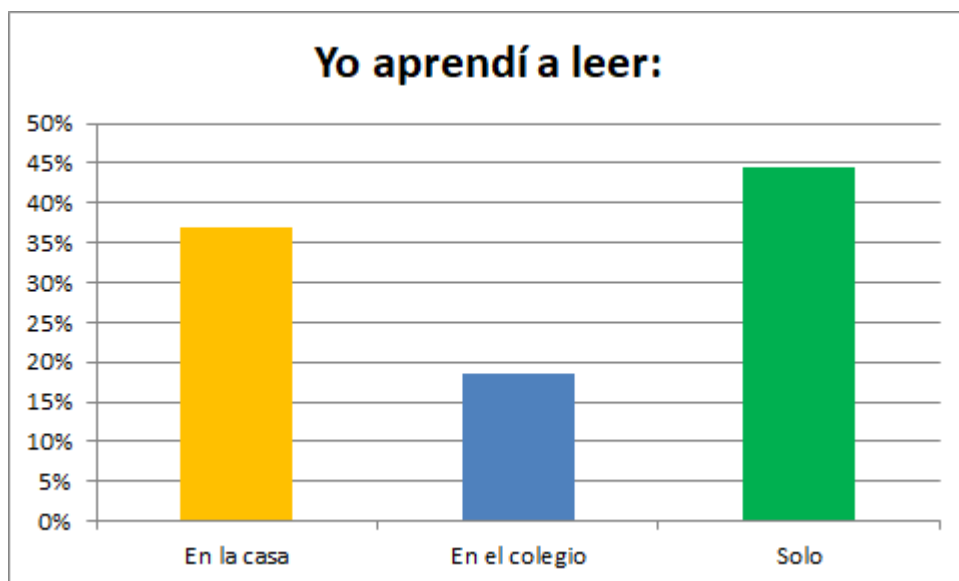


**Ilustración 7. Relación de las entonaciones. Creación propia.**

La entonación es importante para aumentar la motivación en la expresión oral por medio de la lectura. Un 45% de los niños de la muestra pueden darle un tono sofisticado a lo que leen, por lo que la lectura puede ser un espacio de aprendizaje y diversión. Un poco más del 30% tienen una entonación básica, lo que por su etapa de crecimiento es óptimo para que puedan darle un sentido a la lectura. Casi que un 21% de los niños hay que esperarlos a que tengan una buena lectura posiblemente porque apenas estaban iniciando o tienen dificultades para realizarla.

### **3.4.2 Encuesta.**

En la encuesta se buscaba el sentido actitudinal que tiene los niños con la lectura en voz alta, la lectura en general y donde se puede buscar espacios de mejoramiento.



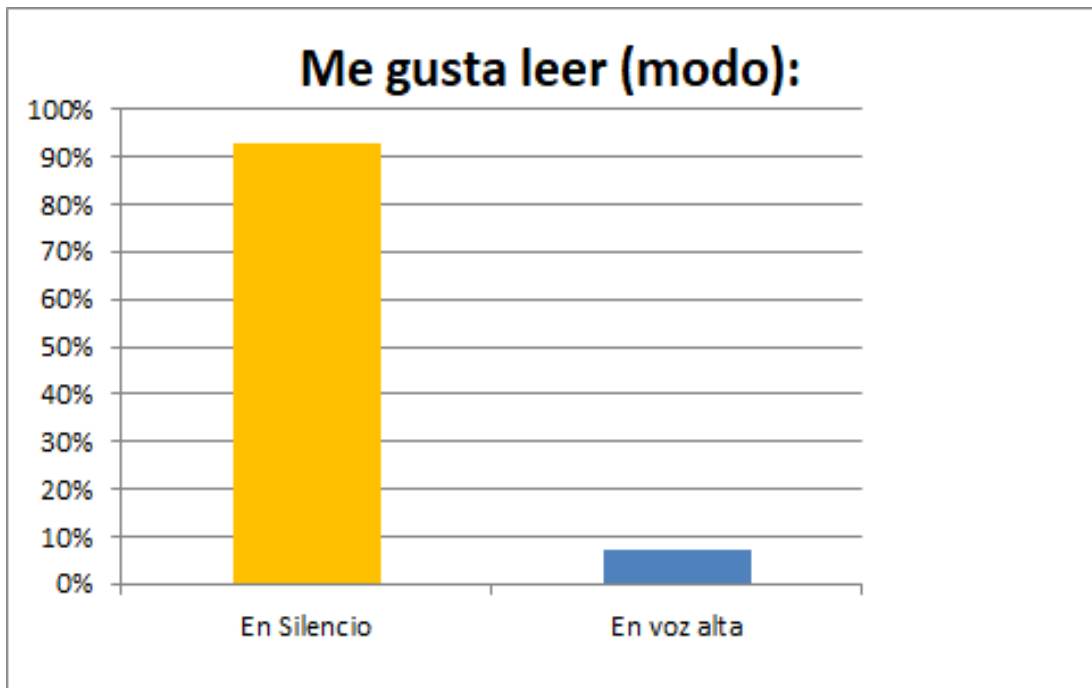
**Ilustración 8. Espacio de primera lectura. Creación propia.**

La pregunta “yo aprendí a leer” buscó los orígenes de la actividad lectora de los niños. Enfáticamente, las respuesta que aprendió solo (casi 45%) y en la casa (un poco menos del 40%) muestra que la lectura es una actividad que se inicia de manera formativa y autónoma. Se tiene en cuenta que la institución educativa si es un apoyo para continuar la actividad lectora y para quienes no tuvieron un estímulo rápido para leer el liceo les enseñó y esto lo expresó casi el 20%.



**Ilustración 9. Gusto por la lectura. Creación propia.**

Es muy claro que a la mayoría de los niños les gusta leer debido a que los métodos didácticos vienen con un incentivo que los atrae (dibujos, personajes mediáticos). Sin embargo para una porción baja (11%) no les gusta leer, posiblemente a que puede anteponerse en actividades autónomas.



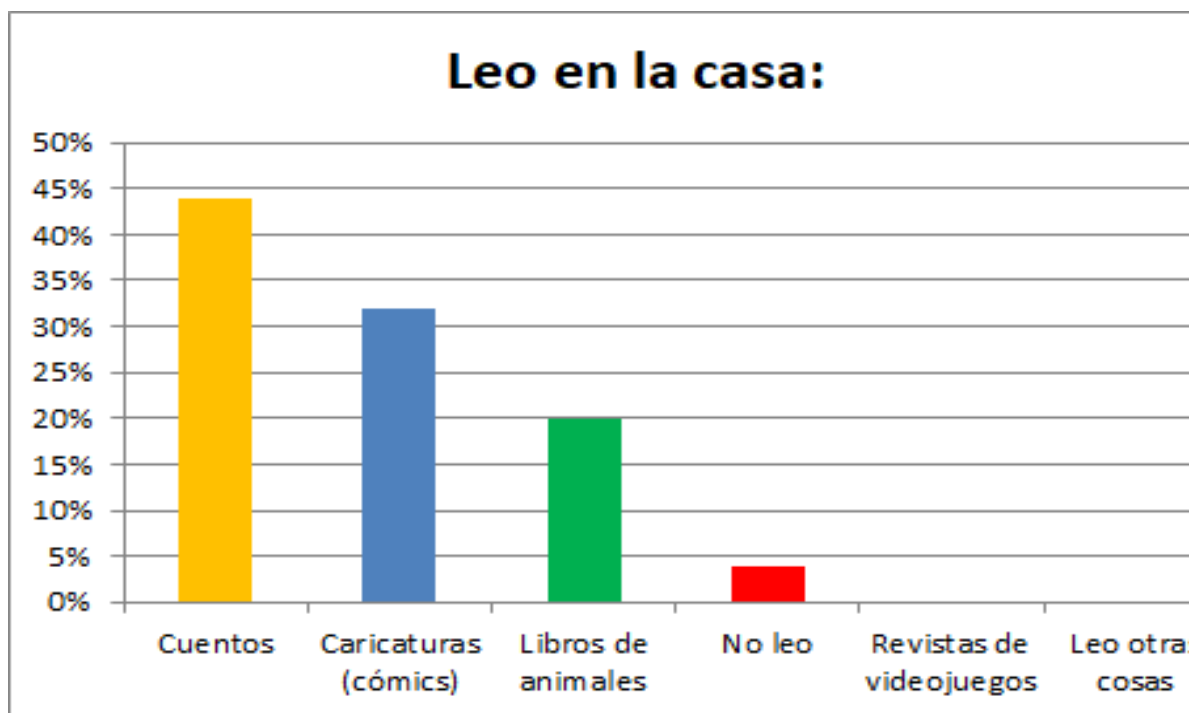
**Ilustración 10. Estilo de lectura. Creación propia.**

Los niños en una mayoría casi absoluta (más del 90%) disfrutaban de la lectura silenciosa. La lectura silenciosa tiene la ventaja que los temas son más autónomos, hay menor interrupción entre pares y se puede repetir las oraciones para tener una mejor comprensión. Algunos niños les gustan la lectura en voz alta (7%) pues comparten con el docente y sus compañeros su experiencia lectora. Si hay que decir que la retroalimentación escrita y el efecto “biblioteca” han influido en las preferencias lectoras, por lo que se buscarán que los espacios de lectura en voz alta sean personalizados, más expresivos y que no sean muy disruptivos.



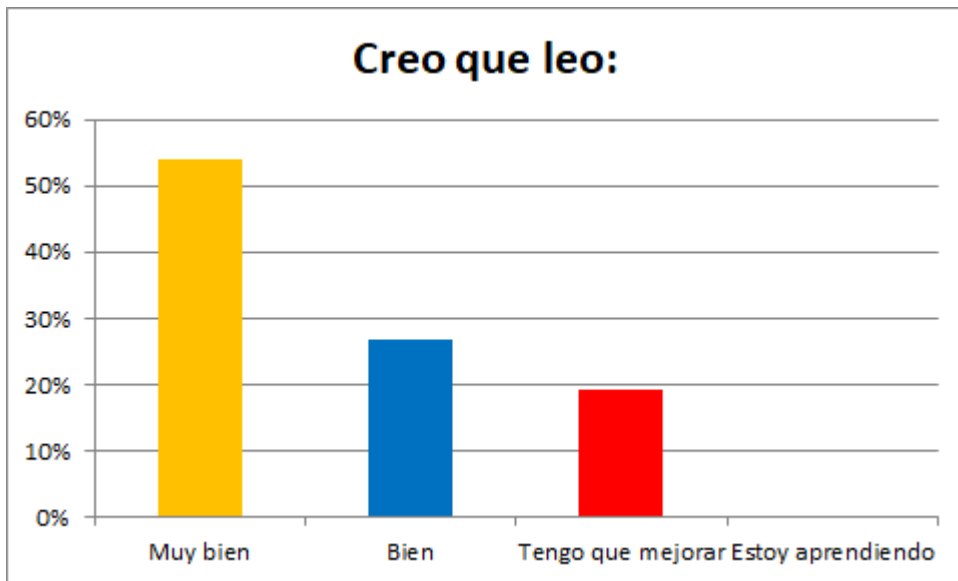
**Ilustración 11. Papel del maestro frente a la literatura. Creación propia.**

Esta pregunta que tuvo un consenso de parte de los niños, se realiza debido a que en el desarrollo teórico y conceptual, los niños imitan el modelo adulto de lectura. En la medición de los índices el 80% de los niños mostraron rasgos de entonación, por lo que la presencia del docente es importante en el desarrollo de actividades autónomas. Es lógico que haya una proporción pequeña de niños que si necesita una mediación más directa con la docente ya que necesitan un compromiso más acentuado para superar sus debilidades.



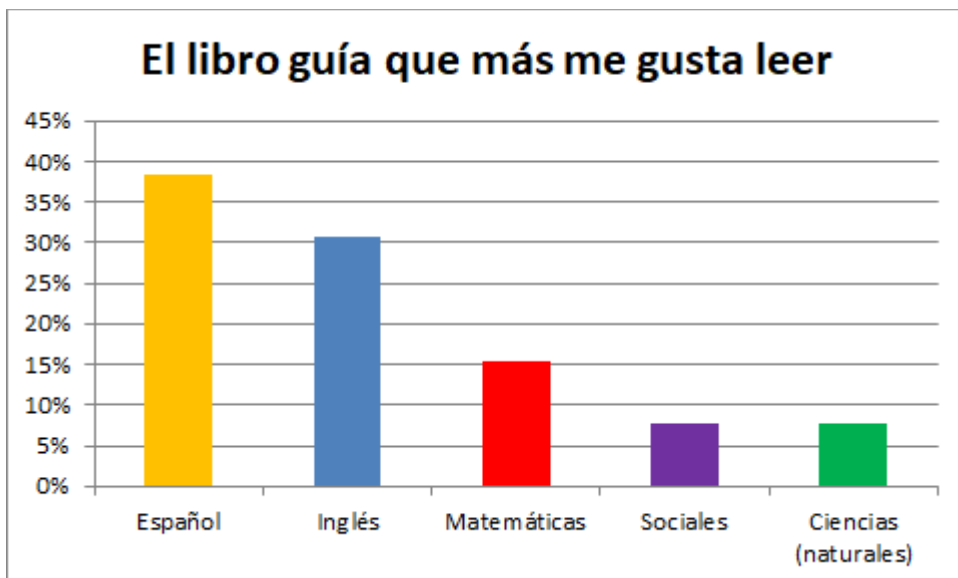
**Ilustración 12. Hábitos lectores en el hogar. Creación propia.**

La pregunta de “Leo en casa” busca explorar las preferencias de los niños cuando no están bajo observancia de los docentes y también de mirar las temáticas con los que se pueden abrir espacios de lectura en voz alta. 44% de los niños leen cuentos, siendo la tendencia más popular, posiblemente por la tradición de ser las primeras lecturas y ser un modo abstracto para fantasear. Sigue un 32% de los cómics, entendiendo que los personajes de los cómics son más accesibles, las situaciones son narradas gráficamente (los personajes no murmuran, no trastabillan ni vacilan, palabras comunes en los cuentos) por lo que los diálogos son un lenguaje sencillo y por último, el comic es poco costoso y está en los supermercados. Un 20% prefieren los libros de animales, ya que además de narrar, educan. Un 4% dispensan de la actividad de lectura. En las otras opciones no hubo respuesta, posiblemente a que a los niños se les ofrece solo cierto tipo de literatura y solo cuando tiene la autonomía de comprar amplían sus alternativas.



**Ilustración 13. Autoevaluación lectora. Creación propia.**

La pregunta “creo que leo” resuelve la auto-evaluación y estado de confianza del niño, importante para un plan de mejoramiento. Más de la mitad cree que lee muy bien, un poco menos del 30% cree que su lectura es óptima y un poco menos del 20% reconoce que debe mejorar. La mayoría asume que sabe leer, por lo que no respondieron que apenas están aprendiendo.



**Ilustración 14. Preferencias del libro guía. Creación propia.**

A los niños se les preguntó qué texto guía prefieren leer en los tiempos muertos de la clase. Hay que tener en cuenta que los textos guías no lo llevan a casa. La tendencia más popular (un poco menos del 40%) les gustaba leer el libro de español, cerca un 30% les gusta el de inglés (lo cual es importante para los espacios, así la investigación es para la lengua castellana). Con 15% a los niños prefieren el texto guía de matemáticas. Este texto es el más largo, tiene más dibujos y más párrafos, por lo que ofrece más para la lectura mientras que las otras guías, los niños manifiestan que ya las leyeron. En una proporción menor está ciencias naturales y sociales que posiblemente por no acarrear imaginarios no son tan favoritas.



**Ilustración 15. Frecuencia de la lectura en voz alta en clase. Creación propia.**

Se cuestionó sobre las actividades que hacen con lectura en voz alta. Los niños saben discriminar la lectura silenciosa de la lectura en voz alta y en qué espacios se usan. La docente es la que dirige quien lee (o no). En “algunas veces” se puede medir cuánto ha sido esta actividad de forma espontánea, levantando la mano o que no sea muy frecuentado por la docente. Otros lo hacen en actividades de grupo. Un 15% de niños manifiestan no participar.



**Ilustración 16. Motivos por lo que no le gusta leer en voz alta. Creación propia.**

De antemano, por la literatura y las tendencias de la didáctica se había reportado que los estudiantes de la modernidad tenían reparos con la lectura en voz alta. La lectura en voz alta no es preparada de antemano y a veces no es usada de manera objetiva. De modo que sacar al niño al tablero es el método más implementado tanto en el liceo como en las otras instituciones. “A veces no me gusta leer en voz alta” tuvo la tendencia mayoritaria que hacerlo los ha agotado (38%), eso es porque tienen que leerle a todo el salón y la capacidad auditiva les resta físicamente. En segundo lugar, la timidez es la otra razón (casi un 30%), debido a que siente que los compañeros pueden ver sus debilidades y están al frente todo el grupo, simultáneamente hay momentos de retroalimentación negativa (arengas), haciendo que para las siguientes lecturas ellos tengan una aprensión. Preferir otras formas de leer (23%) es la opinión válida de porque oralizar si se puede leer silenciosamente sin afán. Por último a los que les da dificultad (menos del 10%) son porque aún no tienen las habilidades lecto-escritoras y prefieren no

exponerse. Debe tenerse en cuenta que a pesar del ambiente que no favorece a la lectura en voz alta, hay que tener en cuenta que el objetivo es que los niños mejoren los parámetros orales para que se les facilite la fluidez en su lectura silenciosa y para que tengan una mejor disposición en actividades de oralidad y no evaluar la “comprensión lectora” mientras leen en voz alta.

### **3.4.3 Socio-drama.**

Los resultados del socio-drama han sido sistematizados y el formato está en el apéndice. Se ha realizado la actuación del noticiero, tal como se planteó en la formulación de los instrumentos de investigación. Debido a que se plantearon espacios para la lectura en voz alta y una de las alternativas era las actividades de expresión oral, se hace el noticiero como una herramienta del uso de la lectura, especialmente de la lectura en voz alta. La actividad se hizo como lo planeado, aunque con algunas modificaciones debido a que los niños no habían hecho alguna representación teatral. Las actuaciones estuvieron al caso de la etapa de crecimiento de los niños y a su vez a cumplir con el currículo de la institución. Se pudo comprobar conocimientos de los noticieros, los partícipes del noticiero, las narraciones de las noticias y la concepción de fenómenos sociales en los medios de comunicación. En la lectura de voz alta, se hizo con los niños más adeptos, no fueron escogidos por los docentes presentes, ellos mismos se repartieron los roles. Si requirió ayuda para fluidez de la actividad la formulación de preguntas hacia el entrevistado. Como experiencias quedó el realizar una actividad oral y la concepción del niño en sus primeras experiencias comunicativas.

#### **3.4.4 Colcha de retazos.**

La sistematización de colcha de retazos se encuentra en el anexo de la investigación. Para la colcha de retazos se había planteado objetivos distintos al del socio-drama, debido a que es una actividad de sensibilización sobre la transformación de la muestra que se quiere llegar. Para la colcha de retazos se aprovecha la actividad de observación activa, es decir, se dan los espacios de lectura de los cuentos y los niños hacen una comparación entre las dos lecturas (silenciosa y en voz alta). En los sucesos anteriores, a los niños se les estaba haciendo en el liceo un entrenamiento para ir a la biblioteca, esto para que los niños lean en silencio y pueda ir el grupo entero sin hacer interrupciones. Entendiendo esta situación que contrasta con la lectura en voz alta, se hizo la actividad en base de combinar la lectura y la lúdica de leer cuentos. Dentro del espacio de realización de los retazos, se les indicó a los niños que hicieran un dibujo libre y que anotaran una oración de la importancia de la lectura. La colcha de retazos se fue armando y se dejó en exhibición el resto de la jornada escolar para que los niños tuvieran la sensibilización de sus propios compañeros.

En las experiencias que más se repitieron fueron como el dibujo, la graficación del cuento seguido de cómo se ven ellos leyendo, y en las oraciones ponían una narración del cuento, seguido de leer es divertido e importante.

## **CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, PROPUESTAS**

### **4.1 Propuesta.**

Se ha exigido tanto para las variables recurrentes de la lengua castellana como las evaluadas en el presente trabajo de determinar las estrategias donde los escolares puedan superar mediante modos lúdicos pero pertinentes los pocos espacios de lectura en voz alta y los parámetros paralingüísticos que dificultan la lectura. Diferentes propuestas se han revisado en los trabajos de grado que han tratado una temática similar como también métodos empíricos de la escuela. Por lo tanto se ha planeado y realizado el método de la caja de herramientas. Aunque no hay una autoría intelectual de este producto investigativo, descripciones formales pueden verificarse en Pinto (2015, p. 12).

La caja de herramientas está definida como un contenedor de implementos que pueden ser usados con un propósito planeado, pero que también dichos implementos puedan ser utilizados en caso de un imprevisto. De manera analógica se puede observar como un conjunto de herramientas físicas y virtuales que un proyecto ofrece para un propósito. Este producto ha sido utilizado en las investigaciones o proyectos sociales y étnicos, entendiendo la accesibilidad de la población a este tipo de herramientas.

Para el producto del proyecto de investigación sobre implementar la lectura en voz alta, se tiene recursos interactivos como infografías, videos, mapas mentales y material de apoyo práctico como libros, tubos susurradores y micrófono. El material tiene la intencionalidad de los usados en bibliotecas y ludotecas, y a diferencia de otras cajas de herramientas que tienen alta carga bibliográfica, los textos están con el lenguaje del niño de primer año de primaria, y puede tener uso posterior para otros niños que están en inicio de su escolarización.

Una descripción breve de cada instrumento se puede asociar de este modo: Las infografías y los mapas mentales para dar una información deductiva a los niños, de la lectura en voz alta por medio de gráficos. Se invita a los niños que hagan sus hipótesis en voz alta y luego el maestro hace la guía. Los videos complementan la información visual y se utiliza algunos cuentos para que los niños puedan imitar. El material bibliográfico es para que se pueda hacer la práctica con los niños de compartir lectura y por último, los tubos susurradores para implementar nuevas estrategias de compartir con la voz, textos escritos y retroalimentaciones.

Aunque el material puede ser para uso inmediato, se plantea diez estrategias pedagógicas siguiendo un formato similar al plan de aula, para que haya unos objetivos concretos para cada recurso.

Esta la primera actividad que introduce a los niños a la lectura en voz alta como elemento interactivo en el aula y donde se puede dar las primeras pinceladas del crecimiento de la expresión oral que pueden promover sus capacidades fonéticas y asociarlas al código escrito. Por esto mismo hay herramientas interactivas para que no se dificulte la comprensión del tema. Avanzando a la siguiente estrategia, se les muestra a los niños como pueden transversalizar la lengua castellana a otros campos, entendiendo a que a esta edad los niños interactúan con literatura de

curiosidades y enciclopedias, se les da una instrucción del uso de la lengua con las matemáticas en la descripción de datos científicos que se pueden comprender a su edad. En un tercer paso, la voz alta es una herramienta social y de proclamación, las normas se enuncian y se socializan, de una forma directa y también alegórica, donde se hace un recordatorio y una reflexión con un elemento literario.

En la cuarta estrategia se busca que la voz tenga un sentimiento, una sinceridad consigo a la persona que emule. Por lo tanto se hace un reconocimiento de las emociones de manera visual. En esta oportunidad los niños pueden producir su propio material bibliográfico para socializarlo. En la quinta actividad se promueve otras tipologías textuales distintas al cuento donde se busca que el escolar encuentre otros ademanes a su voz y otros recursos literarios. Se usarán los tubos susurradores para que la interacción tenga mayor motivación y se salga un poco de la rutina escolar. La actividad siguiente busca la practicidad de la palabra, ya que a los niños, a veces, tienen dificultades con la narración se construye un cuento en la clase y cada niño lee su creación de ese cuento en voz alta. Llegando a la séptima, estará el momento en que producción oral y escrita se unen y se ha dispuesto que los niños, con ayuda del docente practicante, realice sus rimas. Se espera que los niños, si es de su gusto, profundicen estas habilidades en el resto de la etapa escolar. En la octava estrategia se busca que el niño organice sus discursos, de modo que lo primero que piensa o se exprese, quede registrado de manera escrita y luego pueda emular nuevamente sus intenciones en la vida; se incluye aquí un testimonio literario. En un noveno hito del producto se habla de la conmemoración del día del idioma, donde se explica la significación de las culturas y de la lectura de este día. La última estrategia es de prestar unos cuadernillos de lectura y hacer una actividad de interacción sobre el cuento propio y del compañero.

Todas las estrategias son acompañadas por una actividad final donde se trata recoger las vivencias de los niños, y el sentir del acompañamiento del producto.

#### **4.2 Conclusiones.**

El colegio (en otros contextos la escuela) es un lugar con una dinámica espacio-temporal muy alta, donde la ocurrencia de hechos y el establecimiento de factores varía de una forma muy difícil de cuantificar. Es posible que cuando se vivencia la institución no se deja en testimonio esta variabilidad, y tanto estudiantes como docente se exprese que nada ha cambiado. Esta visión es tomada no solo a que se deja pasar por alto los hechos, sino también en la sensación que es estática los contenidos, el currículo, la práctica docente y, hasta el mismo docente. Por eso la investigación pedagógica debe romper con el mito de la estática de la educación tanto en cómo se describe y cómo se debería reaccionar.

Como pregunta problemática, se planteó desde un principio y con muy poco tiempo de muestreo, por qué los niños no realizan la lectura en voz alta, como se solía hacer en años anteriores. Poco a poco se fue comprendiendo a qué se debe a las estrategias pedagógicas iban hacia una expresión oral de los conocimientos previos (hecho que a finales del siglo XX no ocurría) y también los niños ahora tienen ahora un módulo donde expresan su “conocimiento significativo” en base de su producción escrita. Eso sí, la parte intermedia de la clase, de transcribir el contenido del tablero nunca ha cambiado.

Como primera conclusión del trabajo, la pregunta problematizadora ha quedado válida. *¿Qué pasó con la lectura en voz alta de parte del niño?* Se ha comprobado que por la importancia de los momentos de la clase y a su vez de la dificultad que tienen los niños modernos en leer y expresarse oralmente, el espacio de expresión lectora ha quedado en un segundo plano.

A pesar que mucha bibliografía está en contra de las intenciones de este proyecto de investigación (especialmente la de Emilia Ferreiro), no se hacía mucha explicación porque a los niños se les dificulta la lectura en voz alta. Se pudo evidenciar en otras áreas que no era lengua castellana (muy lógico, no se hacía) que cuando sacaban a un niño a leer a voz alta no era capaz de hacerlo con confianza. Era perceptible esta realidad, pero no porque no tenía la competencia sino por aspectos muy psicológicos, ya que estar frente a un público genera pena y timidez, pero esto se acentúa más si el compañero hace arengas. Por lo tanto se puede partir que no hay un manejo pedagógico para esta actividad.

Sin embargo, esa latencia de las capacidades del estudiante en realizar sus exploraciones orales en público motivan las cuestiones investigativas y al objetivo principal de cómo incidió la lectura de los estudiantes de primero en su dicción. Como resultado se pudo visualizar que los niños aún tienen inmaduro su cuerpo para esta demanda, pero era debido a que era la primera experiencia y, al con la estimulación más la rutina del ejercicio de la voz, una buena parte de la muestra pudo manifestar una mejora leve del flujo de palabras y de darle un sentido al texto con la voz. Se dan las explicaciones pertinentes que, en las etapas escolares presentes, el material de literatura no se precisa hacia su lenguaje y que al principio se presente dificultades en leer palabras nuevas o largas, igual se esmeró que la lectura fuera la adecuada.

Se encuentra recurrente en más de la mitad de los escolares el rasgo del silabeo. Aunque esta dificultad no determina si afecta la lectura mental, se deben buscar los espacios pedagógicos para que los niños superen este modo de lectura, pues si puede afectar el flujo de su expresión oral. Es muy claro que los infantes deben ejercitarse en casa para las mejoras pragmáticas de la lectura silenciosa y en

voz alta, pero no todos los niños tienen hogares idóneos para actividades que demandan concentración alta y por lo tanto si se sugiere abrir los espacios para que los niños puedan hacer sus exploraciones literarias dentro del establecimiento educativo, además de tener una orientación por parte del docente quien tiene en claro sus dificultades. Las otras variables que se investigaron (entonación, volumen y la entonación semántica) pueden relacionarse con la dicción, pero esa relación se debe dar con investigaciones más profundas. Sin embargo, nunca es tarde para comenzar un aprestamiento para una oratoria o actividades que más tarde exigirán habilidades de relación texto-habla.

En cuanto las estrategias, la investigación tuvo dos etapas donde se retó a los niños en cambiar sus espacios pedagógicos en la lengua castellana y la rigidez que implicaba. Tanto la etapa investigativa como la de estrategias propuestas, los niños se sintieron motivados y alegres, y fueron responsables en expresarse en la lectura en voz alta, haciéndose entender que parte de sus habilidades lingüísticas y que muestran alegría de escucharse y escuchar a otros.

Por lo tanto se concluye que para el mejoramiento de parámetros ligados a la lectura y la expresión oral para que sean eficientes se deben dar los espacios pedagógicos no solo de contenido de calidad, sino también de lúdica así implique una flexibilización de ciertas reglas formativas que están presentes en los primeros años de la básica primaria.

También hay que buscar que los espacios de emitir en voz alta el código escrito se den en la clase, ya que el estudiante expresa su saber, sus inquietudes, compartir información con sus compañeros y ponerle ademanes orales a sus narraciones.

### **4.3 Recomendaciones.**

Debido a las circunstancias formales de donde se debió plantear el proyecto, que fue en el primer grado de primaria, la problemática se puede establecer en otros grados de primaria y en bachillerato. Los espacios de la lectura en voz alta se proponen como un espacio para el mejoramiento de los ambientes pedagógicos, más no se propone a que sea dominante, debido a que, mientras más versátil sea el maestro en proponer estrategias, mantiene una mejor calidad de la enseñanza, además, la lectura en voz alta si demanda un poco de la capacidad física de los estudiantes.

En el grado primero siempre está presente la característica que se desorganizan cuando hay una actividad donde implique el trabajo grupal y la lúdica, pero se insiste a las instituciones y a los docentes que no privarse de realizar estas actividades, pues ellos necesitan en sí una formación en este tipo de espacios, por lo que los espacios de lectura en voz alta sean planeados y se tenga de antemano las estrategias disciplinarias, y no dejarse desbordar hasta el punto que se pierde la paciencia y se suspenda la actividad. Recuerde que los niños con su grupo o por si solos accederán a una biblioteca pública, y mientras se corrija los malos hábitos mejor y no hacer aplazamientos por la edad como sugieren otros autores.

En la educación moderna se evita en lo posible dejar tareas a los niños, porque las actividades para la clase, sin embargo, el docente debe promover actividades de repaso en casa, para que los niños tengan un tono cerebral que permite que haya una mejor actitud en la lectura y la expresión oral. Se sugiere que usen durante sus lecturas grabadoras, micrófonos, filmadoras, narradores de texto del computador o del celular y programas que convierten la voz en texto.

Es recomendable usar la caja de herramientas propuesta, debido a que la generación de estudiantes de ahora (no solo los de esta muestra), son muy visuales y por este estilo de aprendizaje, ellos deben aprender a “traducir” las imágenes en las habilidades de la lengua castellana, en especial la lectura, pues los medios tecnológicos son comunicación de una vía, y lo importante es que por los avances no se dé un mutismo literario de parte de niños y jóvenes.

Por último, lograr de manera institucional un marco investigativo de la lectura, debido a que en la literatura científica hay muy poca bibliografía sobre la lectura y los beneficios en el lenguaje. También sugerir al maestro que no espere grandes descubrimientos o que no implemente las estrategias pedagógicas por esperar mayores estudios. La idea es que se cierre los espacios temporales entre la investigación y la implementación de estrategias didácticas innovadoras.

## INFOGRAFÍA

Ilustración 1. Silabeo. Creación propia. ....	62
Ilustración 2. Entonación. Creación propia. ....	63
Ilustración 3. Volumen. Creación propia. ....	64
Ilustración 4. Pausas ortográficas. Creación propia. ....	65
Ilustración 5. Entonación semántica. Creación propia. ....	66
Ilustración 6. Muestra a mejorar. Creación propia. ....	67
Ilustración 7. Relación de las entonaciones. Creación propia. ....	68
Ilustración 8. Espacio de primera lectura. Creación propia. ....	69
Ilustración 9. Gusto por la lectura. Creación propia. ....	70
Ilustración 10. Estilo de lectura. Creación propia. ....	70
Ilustración 11. Papel del maestro frente a la literatura. Creación propia. ....	71
Ilustración 12. Hábitos lectores en el hogar. Creación propia. ....	72
Ilustración 13. Autoevaluación lectora. Creación propia. ....	73
Ilustración 14. Preferencias del libro guía. Creación propia. ....	73
Ilustración 15. Frecuencia de la lectura en voz alta en clase. Creación propia. ....	74
Ilustración 16. Motivos por lo que no le gusta leer en voz alta. Creación propia. ....	75

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba A., Suárez Y. (2017), *Estrategias de lectura para la comprensión de textos* (Pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad De La Salle.
- Arroyo, P. (2009) *Introducción a la historia de la lengua española*. Barcelona, España: Edicions Universitat Barcelona.
- Artigas, J. (2012). *El niño incomprendido*. Barcelona, España: Editorial Amal.
- Barragán, C. (2005) *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona. España: Grao.
- Ballén, M., Pulido R., Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Ibagué. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bedoya, J., Cortés, D., Hernández, L.. (2011). *Propuesta metodológica para fortalecer la motivación para la lectura por estrategias cognitivas*. Bogotá: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá. Colombia: Prentice Hall.
- Brooks, J., Dowley, G. (1999) *Alfabetización temprana*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Boston, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. México, D. F. México:

Prentice Hall

Castro, P. (2013). *Desarrollo de las habilidades lectoras y su influencia en los tipos de lectura en los niños del 4to año de educación básica de las escuelas centrales de Tabacundo y propuesta de elaboración de un manual de desarrollo de habilidades lectoras* (Tesis para Mágister). Universidad Central del Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/2736?mode=full> .

Cisneros, M., García, I., Olave, G. 2016) *Didáctica de la lengua materna en Colombia. Currículos y visiones docentes*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira

Colomer, T., Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona, España: Celeste Ediciones.

Collados, E. (1981). *Castellano, guía del maestro para el quinto año*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.

Constitución política de Colombia (1991) en *Juventud, constitución y democracia*. Bogotá, Colombia: Educar Editores.

Congreso de Colombia. *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Unión (Compilador)

Cruz, D. (1995). *La voz y el habla: principios de educación y reeducación*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

Cullinan, B., Goetz D. (2001). *The continuum encyclopedia of children's literature*. Nueva York, Estados Unidos: Continuum

Flores, E., Montes, E. (2015). *Programa "ALE" de comprensión lectora para mejorar la capacidad de Inferencia de Los estudiantes del cuarto grado "B" de educación primaria de La Institución Educativa "Santo Tomas De*

- Aquino*". *Circa-distrito De Cerro Colorado-Arequipa 2015*. Universidad Nacional de San Agustín, Facultad de Ciencias de la Educación. Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1955>
- González, A., Matute, E., Inozemtseva, O., Guajardo, S., Roselli, M. (Abril 2011) Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura en escolares Hispanohablantes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. V. 11 N°1 p. 51-65
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F. México: McGraw Hill- Interamericana.
- Liceo Salazar y Herrera. (2019). *Educación primaria*. Recuperado de: <https://www.salazaryherrera.edu.co/es/Liceo/Formacion/Educacion-Primaria>
- Liceo Salazar y Herrera (2019). *Proyecto Educativo Institucional, 2019 Tomo II*. Recuperado de <https://www.salazaryherrera.edu.co/es/Liceo/Institucional/proyecto-educativo>
- López, A., Luengo, F., Bazo, P. (2005) *El desarrollo curricular de la competencia en comunicación lingüística*. Barcelona, España: Grao
- Lozano, M. Valderrama, E. (2013). *Estrategias para Fomentar una lectura productiva en los estudiantes del grado quinto del Colegio Adventista de Algeciras*. Neiva: Corporación Universitaria Adventista. Recuperado de (cit. en cache) <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/335/Trabajo%20de%20Ogrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F.

México: Editorial Trillas.

Menaldi, J. (2005). *La voz normal*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid,

España: Prentice Hall.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1988). *Diseño curricular para la*

*elaboración de programas de desarrollo individual: área de lenguaje*.

Madrid, España. Agisa.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje:*

*Lenguaje*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas E Impresos S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia*.

Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Ley general de educación (Incluye*

*Decreto Único Reglamentario)*. Bogotá, Colombia, recopilado por Editorial

Unión.

Ministerio de Protección Social. (2009). *Guía de Sistematización de experiencias*.

Bogotá. Colombia.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa; guía didáctica*.

Neiva. Colombia: Universidad Surcolombiana.

Montoya, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres*

*maestras de básica primaria* (Tesis para Mágister). Medellín, Colombia:

Universidad de Antioquia. Recuperado de:

<http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861> .

Narváez, C. P., & Arias, O. L. (2010). *Lectura en voz alta*. Pereira: Universidad

Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación. Recuperado en (cit. en

cache):

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1665/372452N238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Olson, D. (2007). *Jerome Bruner*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.

Owens, R. (2001). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Prentice Hall.

Pinto, P. (2015). *Caja de herramientas para planes de investigación aplicado a las ciencias empresariales*. Universidad de Ecuador: Quito, Ecuador.

Quiroz, A., Velásquez A., García, B., González S. *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó en portal de la Universidad de Antioquia.

Recuperado de:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:igGc6J9238YJ:aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas\\_interactivas1.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:igGc6J9238YJ:aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas_interactivas1.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co)

Pountain, C., Rodríguez R., Delgado, I. (2016). *Madurez sintáctica: Influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y postinternet* (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38272/>

Ramos, A., Romero, C., Quintero, D., Villalobos, E., Sanabria, J., Moreno, K., Olarte, L., Martelo, L., Mujica, V. (2010). *La Lectura en Voz Alta como Estrategia Didáctica, Empleada para Despertar el Interés por la Literatura en los Estudiantes del Colegio Distrital Prado Veraniego 2* (Pregrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/7956>.

Ruiz, U., Margallo A., Mateos M., Milian M., Ribas T., Rodríguez C., Zayas F.,

- Abascal M., Camps A., Larringan L. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona, España: Grao
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Solé, I. (2003). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura*. Barcelona, España: UOC.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A. (2018) Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideas V. 7 (Nº2) p. 79-30*.
- Tulon, C. (2005) *Cantar y hablar*. Barcelona, España. Paidós.

## ANEXOS

### a. Ficha de observación.

Ficha de Observación	
Nombre del Colegio	Liceo Salazar y Herrera
Dirección	Cl. 42c # 86-17, Medellín.
Objetivo:	
Categoría	
Observaciones:	



**c. Ficha de sistematización del sociodrama y colcha de retazos.**

Liceo Salazar y Herrera FORMATO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS "SOCIO-DRAMA"	
Dirección: Cl. 42c N° 86-17, Medellín.	
Fecha de la experiencia	
Objetivo general	
Objetivo específicos	
Materiales	
Hitos y sucesos	
ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS	
Recuerdos	Momentos significativos
Situación Inicial	
Proceso de la experiencia	
Situación actual	
Aprendizajes	

**d. Datos de los cotejos Sociodrama.**

<p>Liceo Salazar y Herrera FORMATO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS “SOCIO-DRAMA”</p> <p>Dirección: Cl. 42c N° 86-17, Medellín.</p>	
Fecha de la experiencia	03 de octubre de 2013
Objetivo general	Realizar una actuación de un noticiero como medio de implementación de la lectura en voz alta como medio comunicativo.

<p>Objetivo específicos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concientizar a los niños como se origina los medios de comunicación por medio del texto y verbalizarlo.</li> <li>2. Plantear conocimientos de los medios de comunicación como medio narrador en cumplimiento de las competencias de lengua castellana.</li> <li>3. Generar medios pedagógicos donde los niños puedan mejorar su expresión oral y análisis de situaciones.</li> </ol>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se usan fichas bibliográficas para la lectura de la noticia.</li> <li>· El espacio físico es utilizado en la actuación del socio-drama</li> </ul>

<p>Hitos y sucesos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El socio-drama coincide con una actividad de lengua castellana.</li> <li>2. Se divide en grupos de 5 niños donde da un total de 6 grupos y se realiza una a una las noticias.</li> <li>3. El objetivo es que los niños narren la noticia pero que también la vivencien.</li> <li>4. Debido a que los niños no están adaptados a esta actividad se les da ideas.</li> </ol>
<p>ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS</p>	
<p>Recuerdos</p>	<p>Momentos significativos</p>
<p>Situación Inicial</p>	<p>Es la primera actividad de los cotejos. Los niños no habían realizado una actuación o una exposición oral en grupo. La orientación es pertinente.</p>

Proceso de la experiencia

1. El proceso se da a que los lectores más expertos narren la noticia y los que son menos hábiles hagan la actuación.

2. La situaciones a actuar son las siguientes:

- Un hombre es atropellado y mal herido, llaman una ambulancia pero esta se demora.
- El Lobo Feroz tiene de rehén a la Caperucita Roja y pide condiciones para el rescate.
- Debido a que Thanos es el favorito de muchos, ruedan una nueva película de Avengers y los fanáticos de Iron Man están disgustados.
- Colombia empata con Brasil. James dijo que jugaron bien pero no está contento.
- Las redes sociales son representadas por humanos. Youtube se pelea con Instagram por decir que es la más divertida.
- Papá Noel no le dará regalo a los reggaetoneros si cambian de música y tocan villancicos.

Situación actual	Los niños tienen una conciencia de cómo se dan las situaciones sociales, y por qué se da la noticia, además de saber porque es importante leer en voz alta.
Aprendizajes	Los niños representan el noticiero en un dibujo en su cuaderno. Entienden que se necesita presentadores, un material de lectura, reporteros, un escenario, un micrófono y una cámara.

**f. Datos de los cotejos Colcha de retazos**

Liceo Salazar y Herrera  
FORMATO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS  
“COLCHA DE RETAZOS”

Dirección: Cl. 42c N° 86-17, Medellín.

Numero muestral:

Fecha de la experiencia	9 de octubre de 2019
Objetivo general	Implementar espacios de lectura silenciosa y en voz alta
Objetivo específicos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Motivar a los niños a que realicen la lectura tanto en voz alta como silenciosa por medio del cuento.</li><li>2. Determinar métodos pedagógicos y lúdicos para el mejoramiento de la lectura en voz alta y la comprensión en la lectura silenciosa.</li><li>3. Desarrollar la conciencia lectora en los niños</li></ol>

Materiales	<p>Se aprovecha el espacio de lectura de los cuadernillos de “Sueños dorados” para hacer la sensibilización.</p> <p>Hojas de papel.</p> <p>Colores.</p> <p>Pliegos de papel.</p>
Hitos y sucesos	<p>Los niños plasmaron la importancia de realizar la lectura de cuentos como medio de expresión, de formación de competencias y como material lúdico.</p>
ANÁLISIS DE LOS RECUERDOS	
Recuerdos	Momentos significativos
Situación Inicial	<p>A los niños se les está haciendo un proceso lector que es para ir a leer en la biblioteca.</p> <p>Naturalmente esta actividad es de lectura silenciosa, pero a su vez, se hace escuchar al niño su propia voz.</p>

Proceso de la experiencia	A los niños ya les habíamos implementado una actividad de lectura en voz alta, luego permitimos a que leyeran los cuentos nuevamente.
Situación actual	Los niños saben que la lectura es un medio de expresión de sus gustos, que es lo primero que desarrolla la identidad en la etapa de crecimiento que se encuentran y saben que pueden leer a toda voz.
Aprendizajes	<p>1. En los niños más competentes se logra poner mayor afición a la lectura. En los que están en proceso de mejoramiento encuentran un medio de entretenimiento que puede hacer mejorar sus dificultades lecto-escritoras.</p> <p>2. <u>Experiencias:</u></p> <p><b>En dibujo:</b> La tendencia fue dibujar el cuento que les fue asignado. La segunda tendencia es de dibujarse ellos mismos disfrutando de la lectura.</p> <p><b>Escrita:</b> La tendencia fue expresar que leer cuentos es divertido. La segunda fue escribir una porción del cuento especialmente en los que dibujaron el cuento.</p>

