

# De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta

## Abstract

Este artículo aborda el papel de la lectura silenciosa y la lectura en voz alta en el aula de clase, junto con las posibilidades de su enseñanza para el docente al abordar cada una. Al respecto, se evidencian algunas falencias tanto en las prácticas de los estudiantes como en las de los maestros, para luego dejar unas pistas que podrían cualificar las didácticas de la lectura en el campo pedagógico: el modelo de lectura que se va a ofrecer, la participación del estudiante, la selección de las obras o material de trabajo, el acompañamiento permanente, el uso del error como fuente de aprendizaje, la retroalimentación y reflexión continua sobre las estrategias empleadas. Se cierra el texto haciendo énfasis no sólo en enseñar a leer sino en enseñar a aprender a leer, es decir, proveer al estudiante de unas estrategias cognitivas y técnicas que éste pueda emplear de modo autónomo.

## Palabras clave

Lectura silenciosa, lectura en voz alta, didáctica, enseñanza.

Por Patricia Moreno y Luz Daisy Jiménez 

En los últimos seis años en el panorama internacional y en Colombia se está empezando a hablar de la importancia de la lectura en voz alta, especialmente en los ámbitos de la escuela y la familia<sup>1</sup>. Las tendencias de estas reflexiones están orientadas hacia las reglas, las características y las condiciones para hacer una buena lectura en voz alta. Sin embargo, en lo correspondiente a la enseñanza pocos se han detenido en los elementos necesarios para construir una didáctica de la lectura en voz alta y más concretamente en la necesidad de partir de la lectura silenciosa para llegar a la lectura en voz alta. Planteamos entonces que una buena lectura en voz alta depende, en gran medida, de la lectura silenciosa. La razón es muy sencilla, el acercamiento al texto desde el silencio permite que más adelante emerjan con más madurez las voces; primero hay que conocer el texto; luego, reconocer-se en él y finalmente darlo a conocer.

En la escuela, es frecuente escuchar expresiones como “cuando leo me duermo”, “es que me arden los ojos y no puedo leer” como simples excusas para no acercarse a los libros o como verdades que evidencian un ojo poco



acostumbrado a unas exigencias más que ópticas, pues leer no es sólo mirar. En el fondo, lo que puede haber es una falta de gusto por la lectura y una frágil relación con esos “otros” llamados textos. Visto el problema desde otra perspectiva, es posible que el maestro le haya dado al chico pocas instrucciones para leer en silencio y en voz alta pues, especialmente en el bachillerato, los maestros creen que los estudiantes llegan con la habilidad bien desarrollada. Por esto, algunas veces se critica la rumia<sup>2</sup>; por ejemplo, cuando el maestro dice: “¡niño! no mueva los labios para leer en silencio”. Además, se lee en función de la evaluación y de las pruebas, los famosos controles de lectura posiblemente arrojen datos interesantes a los maestros y a las instituciones, pero muy pocos motivos a los estudiantes para seguir leyendo.

Se notan entonces pocos avances a la hora de enseñar la lectura silenciosa y en voz alta. Profundicemos en esta idea. Si bien es cierto, la lectura silenciosa ocupa un lugar importante dentro y fuera de clases pues se deja como tarea para la casa, pero esto no garantiza que los chicos sepan hacerla. En la conversación con una maestra, ella decía: “el problema de la lectura es dejar a los chicos solos” refiriéndose a que los maestros no acompañan los procesos lectores de sus estudiantes. Sencillamente se les deja la tarea de leer para que ellos “se las arreglen como puedan”. Leer silenciosamente supone estar en silencio no sólo al interior sino también al exterior para centrar la atención exclusivamente en el texto; sin embargo, para los jóvenes es difícil pues la simultaneidad de acciones a través del uso de los medios de comunicación invade hasta los espacios más íntimos. Se impone, de alguna manera, la lectura fragmentada: un poco de televisión, un poco de música, un poco de lectura de libros, un poco de play station.

Algo parecido ocurre con la enseñanza de la lectura en voz alta. Comencemos hablando del papel del maestro, retomemos a Fernando Vásquez (1991) quien afirma que “si un maestro desconoce o no practica las técnicas para darle color a la voz, lo que seguramente generará en sus estudiantes es la apatía, cuando no el desgano y la desidia”<sup>3</sup>. No todos los maestros tienen el hábito de la lectura en voz alta, digamos que ‘desconocen su propia voz’ no saben de sus matices y ritmos o en palabras de Vásquez no se han atrevido a “explorar esa orquesta que llevamos en nuestra garganta”<sup>4</sup>, por supuesto este hecho dificulta su enseñanza.

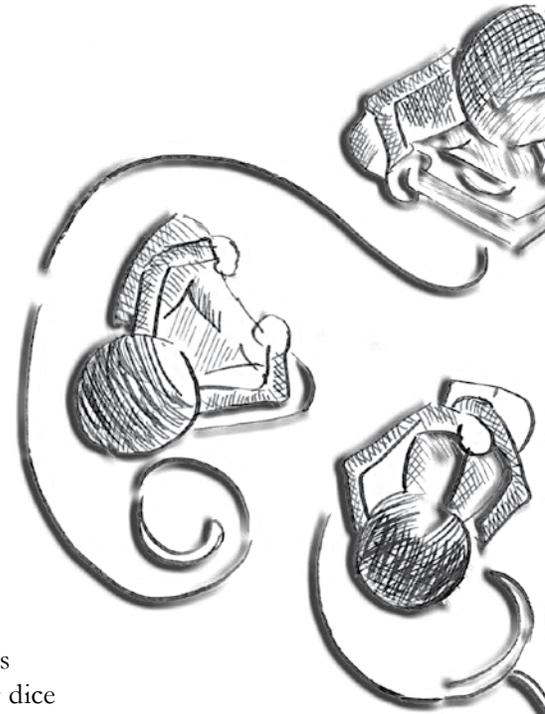
En cuanto a los espacios asignados para este ejercicio en el aula, se puede decir que son contados, excepto en el caso de una evaluación de la dicción y la puntuación, hecho que limita el goce, el sentimiento, la actuación. También, se lee en voz alta para señalar el vocabulario desconocido,

pero se pierde la vivencia y el reconocimiento de ese otro que habla. Esta instrumentalización de la lectura en voz alta hace que se pierdan elementos esenciales de la obra que se lee donde “el lector es de hecho un actor: presta su voz para que el texto se represente (en el sentido etimológico de ‘vol-ver a presentarse’). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice pero lo dicho no es su propio decir, sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca”<sup>5</sup>.

Si miramos al estudiante, aún en los grados superiores de la educación media, no se evidencia un avance significativo en la práctica de la lectura en voz alta. Es frecuente el tartamudeo, la timidez, la voz baja, la rigidez del cuerpo, el rubor en el rostro, las manos temblorosas, la mirada pegada al texto y el índice siguiendo al renglón. Estas acciones semejan más una tortura que un goce; las palabras desconocidas se atraviesan cual nudos en la garganta y como resultado se escucha la burla de los compañeros.

Se ha dicho ya lo suficiente sobre las debilidades que se presentan en las instituciones escolares respecto de la lectura en voz alta, volvamos ahora la mirada hacia la didáctica. Dado que la lectura tanto oral como silenciosa es una práctica muy antigua en la humanidad, vamos a tener en cuenta la historia de la lectura para referirnos a unas técnicas específicas que pueden ser útiles en el aula<sup>6</sup>. No se trata de dar la fórmula perfecta o el proceso por el cual los maestros tendrían éxito en su enseñanza, sino, en primer lugar, de esbozar dos elementos que ellos podrían tener en cuenta antes de diseñar y afinar una didáctica de la lectura en voz alta y en segundo lugar, cinco pasos o ejercicios fundamentales en la puesta en escena de esta práctica.

El primer elemento es que el maestro sepa leer, que haya ‘sufrido’ o ‘gozado’ en el acto de interpretar pues no se puede enseñar lo que no se ha aprendido. Así, el imaginario del maestro es básico para la orientación de la práctica de la lectura silenciosa en el aula. Sería necesaria la reconstrucción del concepto de lectura silenciosa como preámbulo a la lectura en voz alta. La lectura silenciosa no





está relacionada necesariamente con el silencio exterior sino con la concentración interior, la capacidad de escuchar única y exclusivamente la voz del texto, se trata más de un esfuerzo mental que físico. Históricamente, la práctica de la lectura en silencio es un ejercicio antiguo, data del siglo V a. C. cuando a través de las obras de teatro de Eurípides se representaba a un actor leyendo en silencio. Parece ser que “el manejo frecuente de grandes cantidades de texto abrió la posibilidad de una lectura silenciosa en la antigüedad, silenciosa y, por tanto rápida”<sup>7</sup>. Por consiguiente, se puede asociar la lectura silenciosa con una lectura más veloz y más profunda. Esta es una lectura íntima, individual, que busca alimentarse a sí mismo desde el gusto y el conocimiento, permite una relación más estrecha entre el lector y el texto, una manera de evidenciarlo son las huellas que deja el lector en el libro, nos referimos a los subrayados y las glosas. Así como en la antigüedad, hoy el actor es el maestro que se puede presentar como modelo de lector a sus estudiantes.

En contraposición al concepto de lectura silenciosa como relación íntima, la lectura en voz alta es un ejercicio de carácter social. El lector se convierte en un mediador entre el texto y el público lector, conlleva una responsabilidad, la de traducir, hacer viva la voz de otro. Se podría decir que leer en voz alta es convertirse en otro(s), prestar la voz. Así se confirma desde la Grecia arcaica “leer era, pues, poner su propia voz a disposición de lo escrito (en último término del escritor). Era ceder su voz al instante de una lectura. Voz que lo escrito al momento hacía suya, lo cual equivalía a que la voz no le pertenecía al lector durante su lectura”<sup>8</sup>. Visto en el presente, el maestro que lee en voz alta se pone al servicio no sólo de lo escrito sino de sus oyentes, se convierte en un intermediario, hace presente la voz de un ausente. Entonces, el primer elemento consiste en que el maestro sepa leer tanto silenciosamente como en voz alta.

El segundo elemento se refiere a las prácticas personales del maestro en relación con estas dos maneras de leer. El hábito de la lectura silenciosa implica que el maestro se

haya apropiado también de la rumia, ese paso intermedio entre los dos tipos de lectura mencionados. Pero rumiar no sólo quiere decir balbucear sino apropiarse, “pasar por los cuatro estómagos del conocimiento”<sup>9</sup>. Esto significa que el maestro lector se convierte en modelo para sus estudiantes, sabemos que un lector rumiante está a la caza de las últimas publicaciones, que se muestra a sí mismo como ejemplo de lector, que no sólo compra sino que también regala buenos libros a sus estudiantes. Por su parte, la lectura en voz alta requiere del maestro unas habilidades como el manejo de las tonalidades, los acentos, los silencios, la duración de las palabras, los signos de puntuación, la dicción, la intensidad; en fin, como se dijo arriba, darle cuerpo, llenar de contenido y sentido la letra<sup>10</sup>. Nótese que para referirnos a la didáctica de la lectura en voz alta no hemos dejado de lado, en ningún momento, la reflexión sobre la lectura silenciosa pues ella es considerada como un paso necesario para acceder a una buena práctica de lectura en alta voz.

No sobra reafirmar que es vital el pensamiento y la formación del maestro lector como elemento esencial en el planteamiento de una didáctica. Pasemos ahora a la puesta en escena en la enseñanza de la lectura en voz alta, especialmente para el caso de la enseñanza en la educación básica secundaria y media<sup>11</sup>. Para ello es necesario partir de la lectura silenciosa, donde lo primero es acostumbrar el ojo a la lectura, según Trelease “la lectura silenciosa sostenida se fundamenta en un principio simple: Leer es una habilidad, y mientras más se use, mejor se hace”<sup>12</sup>, y esto en relación también con la habilidad de movimiento del ojo. En cuanto al proceso ocular, Smith<sup>13</sup> aclara que fisiológicamente el ojo no sigue una línea directa, sino que opera a través de sacudidas y fijaciones para buscar la información significativa, luego la envía al cerebro que la almacena en la memoria a largo plazo, si es que los conceptos previos lo permiten, de lo contrario la desecha.

En consecuencia, es pertinente en esta etapa la aplicación de ejercicios que desarrollen la habilidad de movimiento del ojo, pues continúa diciendo Smith que el mal lector es aquel que lee despacio porque necesita mucha información ya que en su memoria posee pocos conocimientos. Esto hace que se atiborre de mucho concepto nuevo que termina embotellándose como en un túnel y al final, lo que logra llegar al cerebro es poco. He ahí la importancia de iniciar con el desarrollo de la habilidad del ojo en relación con la capacidad de captar las palabras. En este momento, pueden ser útiles algunas técnicas para la lectura veloz porque con ellas se puede aumentar la velocidad del ojo. Por supuesto, no se trata sólo de leer por leer sino de leer más para aumentar el caudal de léxico conocido. En otras

palabras, la lectura veloz está asociada no sólo a la movilidad del ojo sino a la apropiación de una mayor cantidad de palabras. Esta idea es sustentada por Miguel de Zubiría en su Teoría de las seis lecturas quien dice que leer es recuperar las ideas originales orientado por las palabras. Citando a Luria, Zubiría dice:

Cada palabra evoca un campo semántico, está unida a una red de asociaciones que aparecen involuntariamente, es fácil ver que la recordación de palabras o la denominación de objetos de ninguna manera es la simple actualización de una palabra. Tanto la recordación de una palabra como la denominación de un objeto son un proceso de elección de la palabra necesaria de entre todo un complejo de enlaces emergentes y ambos actos son por su estructura psíquica mucho más complejos de lo que se acostumbra a pensar<sup>14</sup>.

Lo segundo es adiestrar el oído a la lectura, es decir, escuchar a otros leer. También se aprender por imitación. Por supuesto el maestro es el llamado a hacer este ejercicio. Pongámonos en la postura del joven que escucha. Si la lectura está bien hecha, se convierte en una seducción, las palabras atrapan al oyente. Para ilustrar este hecho Jauss hace referencia a la estética de la recepción con la palabra “disfrutar”, entendida como “placer y participación”<sup>15</sup>. Define el placer estético como autosatisfacción de la satisfacción ajena, definición en la que se unen los dos términos placer y participación, ser uno mismo y ser el otro. Jauss retoma tres categorías fundamentales para el placer estético: la aisthesis, la poiesis y la catarsis. La aisthesis es el placer estético del ver reconociendo y el reconocer viendo, es la experiencia básica de la recepción, la poiesis es el placer producido por la obra hecha por uno mismo y la catarsis es el placer que lleva al oyente a una liberación de su ánimo. De tal manera que la conducta estéticamente placentera se lleva a cabo a través de estas tres categorías. La palabra recepción se relaciona directamente con el oído, se refiere a una forma específica de recepcionar o recibir el texto, para este caso, a través de la escucha. En este sentido, el papel del maestro es fundamental dado que es él quien provoca cualquiera de estos tres momentos, permite que el oído se afine; pero además, a través de él y de su voz, el oyente puede transportarse a otros mundos, construirlos y construirse a sí mismo desde las verdades reveladas por las obras.

De hecho, la práctica de la lectura en voz alta se desarrolló un poco antes de la lectura silenciosa en la antigüedad<sup>16</sup>. Svenbro nos dice “si la voz del lector es el instrumento gracias al cual la escritura se realiza en su plenitud, eso quiere decir que los destinatarios de lo escrito no son lectores en el sentido estricto del término, sino ‘oyentes’, como los mismos griegos lo llamaban”<sup>17</sup>. De aquí se desprende

que el maestro puede provocar el gusto a través del placer de escuchar, pero no con cualquier texto. Es necesaria una selección exhaustiva, con unos ‘platillos’ de aperitivo y un ‘plato fuerte’ que satisfaga plenamente a los ‘oyentes’. Dicho de otra manera, se deben escoger y estructurar muy bien los diferentes tipos de contenidos con unos objetivos particulares que apunten a la formación de lectores.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre los textos que se llevan al aula. Para la organización del programa de lecturas cabe recordar los criterios que propone Bernard Epin<sup>18</sup>: **1)** Leer textos que proporcionen una satisfacción emocional realmente importante. **2)** No todo lo que es válido para el adulto conviene automáticamente a los niños o jóvenes. **3)** Narraciones que perfilen conflictos políticos y sociales, que hagan referencias a la sexualidad, a la realidad trágica y a menudo cruel de las relaciones humanas. **4)** Reconocer al escritor para niños y jóvenes como una persona que autentifica su obra por su capacidad de crear personajes, situaciones, aventuras en las que están presentes las proposiciones de lo imaginario, sin que se encasille dentro de unos cánones formalistas al escritor típico para la niñez y la juventud. Es decir, un escritor que se toma en serio al niño y al joven. **5)** Nada de jerarquía en los géneros ni en los estilos. **6)** Dejar por fuera las convenciones morales y escolares esclerosadas. En el aspecto instrumental se pueden tener en cuenta **7)** el formato, **8)** la legibilidad de los dibujos, **9)** la estructura simple de la frase y **10)** el vocabulario accesible.

Se habían enunciado dos pasos iniciales: adiestrar el ojo y acostumbrar el oído. Lo tercero es ayudar al joven a construir su propia polifonía de voces. Vázquez (1991) recomienda grabar la lectura y escucharse, para desde allí ver los altibajos, los ahogos, las debilidades, pero también la posibilidad de reconocer la propia voz, acostumbrarse a ella para modularla. Adentrémonos más. La polifonía implica la armonía, la simultaneidad de la melodía. Aquí entra en jue-





go la forma de respirar, la dosificación del aire, el momento de hacer las pausas para retomarlo, el uso de los silencios o cambios de tono, los momentos para ir despacio o rápido, el tono de acuerdo con el personaje, la pronunciación exacta de cada palabra, la intensidad. Para reafirmar, Vásquez recomienda marcar el texto con claves personales que indiquen la manera de leerlo en voz alta. Cada uno de estos pasos se debería trabajar en un espacio de clase diferente. No pretendamos hacerlo todo de una vez aunque esa sea la meta.

Después de reconocerse a sí mismo en la producción de voces, se le da paso al cuarto momento que es apropiarse del sentimiento del otro. La idea es que primero seamos nosotros mismos para poder ser el otro. Esta fase, es algo así como despojarse para habitar los personajes del texto. Entonces la lectura toma cuerpo, en palabras de Georges Jean “la lectura pasa por el cuerpo, que lo atraviesa”<sup>19</sup>; digamos que la lectura se actúa, se pasea, se traslada, se dice también con las manos, con el rostro, con la mirada. Llegamos, pues a una metamorfosis del lector quien se convierte en ‘esclavo’ de lo que lee pues se pone al servicio de la obra misma. Así se comprendía en la antigüedad la lectura en voz alta “la función (del esclavo) era precisamente servir y someterse. El esclavo era un instrumento, un “instrumento dotado de voz”<sup>20</sup>.

El quinto momento a tener en cuenta para la construcción de una didáctica es la evaluación. Pero antes, profundicemos un poco sobre el concepto de evaluación de la lectura. Evaluar es dar el valor, poner en la balanza de los valores, las cualidades y las dificultades. Más que un ejercicio de control o de sanción, la evaluación de la lectura en silencio y en voz alta puede ser un ejercicio útil para reconocer al otro, para indagar por sus conocimientos o el momento en el que se encuentra respecto de una meta. Para ampliar esta idea, tomemos las palabras de Bustamante<sup>21</sup>: toda lectura es una pequeña investigación, en ella se puede ver una

polifonía de voces en donde interactúan distintos sujetos. Entonces no se podrían hacer preguntas cerradas que pretenden unificar la comprensión,

en el caso de la lectura silenciosa, pues antes de leer en voz alta

es necesario comprender el texto. De la misma manera

sucede si se comprende la lectura como una semi

osis permanente en donde los contextos se atraviesan para producir

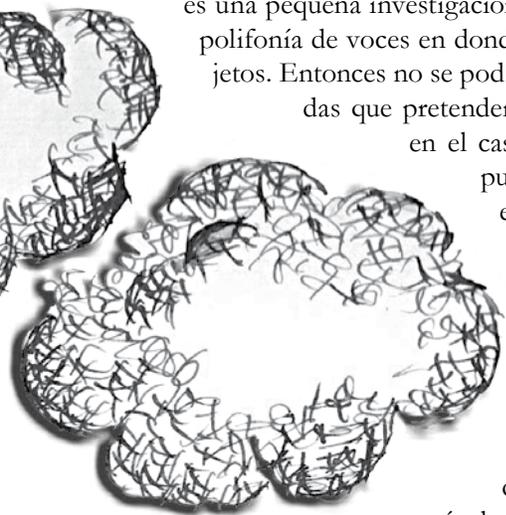
diferentes significados, sentidos, imitaciones;

así, el asombro y la recontextuali-

zación de las obras pueden variar según los conocimientos previos, los valores o los sentimientos de quien lee. Estas características implican una manera diferente de evaluar la lectura tanto en silencio como en voz alta, se trata entonces de que el estudiante ponga en juego todas las posibilidades que le brinda la obra, desde la lectura silenciosa hasta la lectura en voz alta. Estamos hablando de la capacidad de poner en relación los presaberes con los saberes de la obra, la posibilidad de recontextualizar los conocimientos, la exaltación de los diferentes sujetos que interactúan, sus roles e intenciones, la oportunidad de exponer el punto de vista personal para afirmar o contraponer las ideas de la obra; pero también la opción de que el lector se reconozca en su propia relación con la obra, que sea capaz de identificar sus falencias y las características del proceso lector. En resumidas cuentas, la evaluación de la lectura en voz alta se entiende como un proceso de mediación entre el estudiante y el maestro que le permite a cada uno de ellos reconocerse. Para ello, cabe la probabilidad de establecer unos criterios con el grupo aunque la valoración final sea personal. Los criterios se pueden construir a partir de unas preguntas de orden cognoscitivo, actitudinal, técnico y artístico.

Dentro de todo este proceso para la construcción de una didáctica que parte de la lectura en silencio para llegar a la lectura en voz alta, es importante señalar que no se trata sólo de enseñar a leer sino de enseñar a aprender a leer, es decir, proveer al estudiante de unas estrategias cognitivas y técnicas que puedan ser utilizadas posteriormente de manera autónoma. Esto conlleva a pensar seriamente en el modelo de lectura que se va a ofrecer, la participación activa del estudiante, la selección de las obras o el material de trabajo, el acompañamiento permanente, la utilización del error como fuente de aprendizaje, la retroalimentación de los ejercicios y la reflexión continua sobre las estrategias empleadas<sup>22</sup>.

Para cerrar, complementemos la primera idea: un maestro que lee es un maestro que investiga, pues tampoco podríamos plantear la enseñanza de la lectura en voz alta sin un ejercicio juicioso del maestro en torno a la reflexión de lo que acontece en el aula: No se trata sólo de hacer sino de pensar en lo que se hace, de mirar al otro, en este caso, a los estudiantes como sujetos que constituyen al maestro en su quehacer y en su ser. El círculo se cierra y se transforma en una espiral cuando el maestro da de leer a sus estudiantes, hace registros de sus clases, busca nuevas teorías acerca de la lectura, compara sus saberes, los de sus estudiantes y los de las teorías para hacer análisis más profundos en pro de la formación de sí mismo y del crecimiento del otro como sujeto.



 Docente del Programa de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. FUM.  
Correo: pmf122003@yahoo.com

 Luz Dáissy Jiménez, Orientadora escolar de los grados 10º y 11º Colegio Nuestra Señora de Fátima de la Policía Nacional.  
Correo: pmf122003@yahoo.com

### CITAS

1. Para complementar el tema de la lectura en voz alta, véanse los textos de Castro, Rodolfo. "Habitar el sonido", en *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, N° 5, 2004, agosto; Trelease, Jim. *Manual de lectura en voz alta*, Bogotá: Afro, 2001; Vásquez, Fernando. *Oficio de maestro*, Bogotá, Javegraf, 2000, y "El Quijote pasa al tablero" en *Didácticas de la literatura en la escuela*, Bogotá: Op. Gráficas, 1991.
2. Según el texto *La historia de la lectura en el mundo occidental*, de los compiladores Roger

Chartier y Guglielmo Cavallo, editorial Taurus, la rumia era un tipo de lectura muy usado en la edad media, en donde el lector balbuceaba las palabras mientras leía, de tal manera que en las bibliotecas se escuchaba un murmullo permanente.

3. Vásquez, Fernando. "El Quijote pasa al tablero" en *Didácticas de la literatura en la escuela*, Bogotá, Op. Gráficas, 1991. P. 20.
4. Op. Cit. P. 165.
5. Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002. P. 26.
6. Para profundizar en este tema, véase *La historia de la lectura en el mundo occidental* de Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (comp.), Madrid, Taurus, 1997.
7. Svenbro, Jesper. "La Grecia arcaica y clásica", en *La historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001. P. 78.
8. Op. Cit. P. 70.
9. Sobre el concepto de rumia, véase el capítulo "Los lectores rumanos de Nietzsche", en *Oficio de maestro*, Fernando Vásquez, Bogotá, Javegraf, 2000.
10. En cuanto a las habilidades y técnicas para desarrollar la lectura en voz alta, pueden verse los siguientes textos: Trelease, Jim. (2001). *Manual de la lectura en voz alta*, Bogotá, Fundalectura-Arfo editores, 2001. Vásquez, Fernando. *Oficio de maestro*, Bogotá, Javegraf, 2000, y la revista *Nuevas Hojas de Lectura* N° 5, "La lectura en voz alta", agosto-octubre de 2004, Bogotá, Fundalectura.

11. Aunque la presente reflexión se centra en la enseñanza de la lectura en voz alta en el bachillerato, esto no quiere decir que no se puedan aplicar los pasos que se proponen para la básica o el nivel superior de educación. La razón por la cual se especifica en estos grados es la poca atención que se le ha prestado a su enseñanza en tales niveles.
12. Trelease, Jim. *Manual de lectura en voz alta*, Bogotá, Fundalectura, Arfo editores, 2001.
13. Smith, Frank. *La comprensión lectora*. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, Madrid, Trillas, 1983.
14. De Zubiría, Miguel. *Teoría de las seis lecturas*, Bogotá, Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, Vega impresores, 2001.
15. Jauss, Hans Robert. *La experiencia estética y hermenéutica literaria*, España, Taurus, 1977. P. 59.
16. Este hecho histórico no contraviene nuestra propuesta que está centrada en la enseñanza de la lectura en voz alta y no en la aparición cronológica de la una o la otra. Parece ser que esta obligación de leer primero en voz alta, sin pasar por el silencio, produjo en la antigüedad muchas dificultades a los esclavos. Para profundizar en este aspecto se puede consultar la bibliografía citada.
17. Svenbro, Jesper. "La Grecia arcaica y clásica", en *La historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001. P. 69. Chartier, Roger & Cavallo Guglielmo (comp.).
18. Epin, Bernard. "Escoger en la literatura infantil", en *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa, 2003. Jolibert, Jossete (comp.).
19. Jolibert, Josette. *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa, 2003. P. 67.
20. Svenbro, Jesper. "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa" en *La historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001. P. 82. Chartier, Roger & Cavallo Guglielmo (comp.).
21. Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo. "Evaluación polifónica y comunicación pedagógica", en *Evaluación y lenguaje*, Bogotá, SOCOLPE, 1998. Bustamante, Guillermo (comp.).
22. Para ampliar sobre este tema, véase a Estévez Nénninger, Etty Haydeé. *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Paidós, 2002.

