



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
(INIE)**

**INFORME FINAL**

**724-B8-092 Recursos didácticos para la mediación pedagógica de la comprensión lectora inferencial en Educación Secundaria (MEDICI)**

Isabel Gallardo Álvarez  
Fernando Guzmán-Simón  
Silvia Méndez Anchía  
Catalina Ramírez Molina

Diciembre 2020

**Informe Final: Recursos didácticos para la mediación pedagógica de la comprensión lectora inferencial en Educación Secundaria (MEDICI)**

## Tabla de Contenido

<b>I. Información General.....</b>	<b>3</b>
<b>II. Antecedentes.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Antecedentes del proceso investigativo .....</b>	<b>5</b>
<b>2.3 Planteamiento del problema .....</b>	<b>6</b>
<b>2.4 Objetivos General y específicos, metas e indicadores. ....</b>	<b>6</b>
<b>III. Marco Metodológico .....</b>	<b>8</b>
<b>3.1. Sujetos participantes.....</b>	<b>8</b>
<b>3.2. Herramientas .....</b>	<b>9</b>
<b>IV. Marco Conceptual.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1 La comprensión lectora.....</b>	<b>12</b>
<b>4.2 Las inferencias en la comprensión lectora.....</b>	<b>14</b>
<b>V. Análisis de Datos.....</b>	<b>17</b>
<b>5.1. En palabras del grupo docente: la comprensión lectora inferencial en el aula.....</b>	<b>17</b>
<b>5.2. La comprensión lectora del grupo docente.....</b>	<b>25</b>
<b>5.3 Diseño de Secuencias Didácticas para la mejora de la comprensión lectora del cuento A la Deriva de Horacio Quiroga y el artículo de opinión “Las primeras futbolistas” .....</b>	<b>27</b>
<b>VI. Cumplimiento de los objetivos .....</b>	<b>163</b>
<b>VII. Divulgación y Difusión.....</b>	<b>167</b>
<b>VIII. Vinculaciones.....</b>	<b>167</b>
<b>IX. Trabajos de graduación y participación estudiantil .....</b>	<b>167</b>
<b>X. Informe Financiero .....</b>	<b>167</b>
<b>XI. Aspectos Éticos .....</b>	<b>168</b>
<b>XII. Referencias.....</b>	<b>168</b>
<b>XIII. Anexos.....</b>	<b>171</b>
<b>Anexo 1.....</b>	<b>171</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>229</b>
<b>Anexo 3.....</b>	<b>237</b>

## **Informe Final: Recursos didácticos para la mediación pedagógica de la comprensión lectora inferencial en Educación Secundaria (MEDICI)**

### **I. Información General**

- a. Código del proyecto: 724-B8-092
- b. Nombre del proyecto/actividad/programa: **Recursos didácticos para la mediación pedagógica de la comprensión lectora inferencial en Educación Secundaria (MEDICI)**
- c. Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto.
- d. Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigativo:

Escuela de Formación Docente.

- e. Vigencia original del proyecto:

1 enero del 2018 al 31 de diciembre del 2020

- f. Investigadora principal:

Isabel Gallardo Álvarez, carga  $\frac{1}{4}$  tiempo,  
por el periodo del 1 enero del 2018 al 31 de diciembre del 2019

- g. Otro personal investigador asociado y colaborador:

- a. Catalina Ramírez Molina : Escuela de Formación Docente (UCR), sin carga
- b. Silvia Méndez Anchía: UNED, sin carga
- c. Fernando Guzmán-Simón: Universidad de Sevilla (España), sin carga

- h. Resumen

Esta investigación busca dar respuestas a los resultados obtenidos en el proyecto “Las inferencias de comprensión y la autorregulación lectora en Educación Secundaria: Un estudio comparado entre Costa Rica y España”, donde se hizo evidente que los estudiantes no consiguen hacer inferencias en la lectura de los textos que se les asignan y por ende, hay poca comprensión lectora y además, no reciben una formación, de parte de sus docentes, en la que les aporte herramientas que les desarrollen las habilidades de comprensión lectora, mediante la autorregulación lectora.

- i. Descriptores

Preparación para la lectura, necesidades educacionales, enseñanza de la lectura, formación de docentes en secundaria

## II. Antecedentes

### 2.1. Introducción

En este proyecto se busca desarrollar un recurso didáctico que le aporte al docente de las aulas de secundaria, una conceptualización sobre las inferencias así como herramientas para ayudar al desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en la lectura de sus estudiantes, con el objetivo que tanto docentes como estudiantes, tengan a su alcance un material que les permita adentrarse en la comprensión lectora.

La investigación llevada a cabo con anterioridad (denominada “Las inferencias y la auto-regulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la Educación Secundaria) ha evidenciado las carencias en la lectura de los estudiantes cuando realizan la comprensión lectora de distintos géneros discursivos. Las conclusiones de este estudio han mostrado cómo los lectores desarrollan diferentes niveles de comprensión inferencial para un mismo tipo de inferencia en diferentes géneros discursivos. En consecuencia, este estudio realiza las siguientes recomendaciones:

1. Incorporar diversos géneros discursivos a las aulas.
2. Aprender a leer a través de diferentes géneros discursivos.
3. Desarrollar estrategias metacognitivas en la lectura a través del currículum.

A partir de estas recomendaciones, se desarrolló un segundo proyecto denominado “Mejora de las inferencias y la auto-regulación lectora en el alumnado de Educación Secundaria en Costa Rica a través de la formación en evaluación del profesorado”. En él, se desarrolló un programa de formación para los docentes de secundaria con el fin de incorporar en el aula estrategias de mejora en la comprensión lectora inferencial. Los datos obtenidos en dicha formación ha permitido evidenciar la necesidad de aportar a los docentes una conceptualización teórica novedosa y clara sobre las inferencias, así como sobre la comprensión lectora y lo que esta significa para ponerla en práctica con sus estudiantes, así como nuevos recursos didácticos orientados a la mejora de la comprensión lectora inferencial de los alumnos de Secundaria. La particularidad de estos es que dichos materiales partan de las lecturas del currículum actual de secundaria en la asignatura de Español.

Los recursos didácticos que utilizan actualmente los docentes carecen de estrategias que mejoren la comprensión lectora inferencial de sus alumnos. Esto dificulta la labor de mediación del docente (en el diseño y aplicación de estrategias de comprensión lectora en el aula) y el aprendizaje basado en la lectura para aprender (Martin & Rose, 2013).

La mejora de la comprensión lectora basada en géneros discursivos permitirá a los estudiantes ser más eficientes en la construcción del modelo de referencia durante la lectura de un texto escolar. Los recursos didácticos servirán como modelo metodológico y guía de planeamiento de estrategias lectoras a través del currículum de Español. Esto ayudará al profesorado a tomar conciencia del valor de los géneros discursivos para la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias que faciliten la comprensión lectora inferencial en los alumnos de secundaria.

Los recursos didácticos plantearán el desarrollo de un cambio metodológico en la enseñanza de la lectura comprensiva en Educación Secundaria. Dicho cambio parte del paradigma de la Lingüística Funcional Sistémica (Halliday & Hasan, 1985), la teoría de los códigos de legitimación de Bernstein (Maton, 2013) y su aplicación al contexto educativo de la pedagogía de los géneros discursivos de la Escuela de Sydney (Martin & Rose, 2013).

El aprendizaje basado en el andamiaje (Wood & Bruner, 1976) profundiza en el papel de mediador del profesor, donde el alumno realiza un aprendizaje a través de su propio descubrimiento. La mediación del docente se realiza a través de las guías que proporciona al

alumno y que progresivamente van concediéndole más autonomía en la lectura eficiente de distintos géneros discursivos. Los materiales didácticos que se desarrollan en este proyecto tienen como fin no sólo la mejora en la comprensión lectora de los alumnos de secundaria, sino el cambio de enfoque metodológico de la lectura en el aula de Educación Secundaria.

## 2.2 Antecedentes del proceso investigativo

Durante el desarrollo del proyecto 724 B6 322 “Las inferencias de comprensión y la autorregulación lectora en Educación Secundaria: Un estudio comparado entre Costa Rica y España”, inscrito en el INIE para el periodo 2017/2018, se hizo evidente que los estudiantes costarricenses y españoles, no consiguen hacer inferencias en la lectura de los textos que se les asignan y por ende, su lectura muestra una escasa comprensión lectora. Estos resultados, específicamente de los jóvenes costarricenses, se relacionan con los puntajes obtenidos en la última prueba Pisa (2015), donde se demuestra que el rendimiento de los estudiantes en el área de Comprensión lectora son muy bajos, tal y como se refleja en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Rendimiento en Comprensión Lectora, Prueba Pisa

País	Lectura	
	Rendimiento Pisa 5 años	Tendencia media 3 años
<b>Costa Rica</b>	Media	Dif. nota
	427	-9

Fuente: Elaboración de las investigadoras

Si se compara este rendimiento, con el obtenido por Singapur, la ciudad con el mayor promedio en Comprensión lectora con una media de 493, se observa que Costa Rica se ubica en la posición 55 (de 70 países de la OCDE) con un rendimiento de 427. Ello corrobora los resultados obtenidos en el proyecto antes mencionado y evidencia que es necesario tomar acciones en las aulas costarricenses para conseguir, no solo subir el rendimiento en estas pruebas, sino, mucho más importante, conseguir que el estudiantado comprenda la lectura de los textos a los que se enfrenta, no solo en su vida escolar, sino en su vida profesional y laboral.

Aunado a estos aspectos, es necesario destacar que en el año 2017 se impartió un curso virtual a los profesores de secundaria con la idea de proporcionarles una formación en la comprensión lectora inferencial, así como el conocimiento de las habilidades de autorregulación y comprensión lectora. Este proyecto se desprendió de los resultados obtenidos en el proyecto antes mencionado (“Las inferencias de comprensión y la autorregulación lectora en Educación Secundaria: Un estudio comparado entre Costa Rica y España”), ya que en los datos obtenidos, se evidenció que el estudiantado no tenía habilidades de autorregulación y autoconocimiento lector y tampoco lograba comprender la lectura inferencial. Esto es susceptible de ser enseñado y para ello es necesario capacitar al docente de Español para que pueda llevarlo al aula. En este curso virtual, llamado Curso on-line del profesorado para la mejora de la Comprensión Inferencial y la Auto-regulación Lectora en la Educación Secundaria (FACIAL) e inscrito en el INIE como un proyecto de Extensión Docente se hizo evidente que el profesorado carecía de conocimiento sobre estrategias para enseñar a sus estudiantes una lectura inferencial así como para desarrollar en estos jóvenes habilidades de autoconocimiento y autorregulación lectora que les sería de gran utilidad para conseguir la lectura comprensiva de cualquier texto al que se enfrente.

De los tres aspectos antes mencionados, el proyecto de investigación, los resultados de la prueba PISA y el curso de extensión docente es que se hizo evidente la necesidad de que el profesorado maneje los temas y al mismo tiempo tenga la capacidad y el conocimiento para compartirlos en el aula con la finalidad de conseguir de sus estudiantes un aprendizaje para que comprendan lo

que lean y al mismo tiempo, sean los mismos estudiantes quienes aplique estrategias que les permitan llegar a esa comprensión inferencial del texto. Por ello, es que se plantea este proyecto que busca elaborar un texto didáctico que le proporcione al docente de Español no solo la teoría que sustente la comprensión lectora inferencial, sino también que le proporcione lecturas de textos que se lean en los colegios del país que le ayuden a desarrollar el tema de la comprensión lectora inferencial así como la autorregulación y el autoconocimiento lector. Estas lecturas se propondrán desde el aprendizaje como anclaje y estarán concebidas como secuencias didácticas que irán desarrollando distintos textos a partir de una lectura comprensiva inferencial y con estrategias para la autocomprensión y la autorregulación lectora. Estas serán graduadas, pues para conseguir una comprensión lectora inferencial se necesita de un proceso de lectura que se realice, no solo en un año escolar, sino a lo largo de los cinco años de la educación secundaria.

### 2.3 Planteamiento del problema

La comprensión lectora inferencial en estudiantes de educación secundaria es una meta a conseguir. El personal docente de la materia de Español es uno de los encargados de conseguir que el estudiantado de secundaria alcance este nivel de lectura a lo largo del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Para conseguir este cometido, el grupo docente necesita de recursos didácticos de comprensión lectora inferencial que le ayuden a conseguir este cometido. Es por esto que en esta investigación se pretende desarrollar un recurso didáctico que le permita al docente hacer una mediación pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.

### 2.4 Objetivos General y específicos, metas e indicadores.

#### Objetivo General

Desarrollar recurso didáctico para la mediación pedagógica de la comprensión lectora inferencial a través del currículum de Español del tercer ciclo de la Educación General Básica, posicionado en la metodología del anclaje y dentro de la Pedagogía Crítica.

#### Objetivos específicos

1. Analizar las necesidades de formación de los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora inferencial.

#### Meta:

Perfiles de la comprensión lectora inferencial del profesorado de secundaria.

Análisis de las estrategias metodológicas aplicadas en el aula para la mejora de la comprensión lectora.

Descripción de los materiales usados por los docentes en las aulas para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.

#### Indicador

% de bajos resultados de los test de comprensión lectora inferencial en el profesorado.

% de profesorado que opina sobre la necesidad de formación en comprensión lectora.

% de docentes que incorporan tareas que mejoran la comprensión lectora inferencial.

% de docentes que incorporan materiales auténticos (diferente a los libros de texto) en sus planeamientos didácticos

2. Desarrollar recursos didácticos basados en el andamiaje y la pedagogía crítica para la mejora de la comprensión lectora inferencial a través del currículum de Español.

Meta

Elaboración de secuencias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora basadas en:

- a. la metodología de andamiaje y la pedagogía crítica;
- b. los géneros discursivos;
- c. la comprensión inferencial; y
- d. el currículum de Español de Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Indicador

Las secuencias didácticas se basen en la metodología del andamiaje.

Las secuencias didácticas se basen en los géneros discursivos.

Las secuencias didácticas faciliten el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.

Las secuencias didácticas se basen en las lecturas obligatorias del currículum de Español.

3. Promover la creación y publicación de los recursos didácticos para la mejora de la comprensión lectora inferencial a partir de la metodología de anclaje y la Pedagogía Crítica en Educación Secundaria

Meta

Diseño del material para su publicación.

Solicitud del ISBN y depósito legal del material.

Publicación digital y/o impresión en papel

Indicador

El documento ha de ir orientado en su diseño (formal y contenido) a las necesidades de aprendizaje de los docentes de Secundaria.

La publicación ha de tener ISBN y depósito legal.

La publicación es realizada en una editorial en formato digital y/o impresión en papel

4. Difundir la metodología del andamiaje y los recursos didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en los docentes de educación secundaria de Español

Meta

Conferencias y comunicaciones en congresos, asociaciones de profesorado de secundaria de Español y simposios dedicados a la enseñanza de la lectura

Indicador

Número de asistencia a congresos, simposios y reuniones de asociaciones de profesorado.

Número de descargas del material didáctico en formato digital

### **III. Marco Metodológico**

La metodología que se empleará para este proyecto se presentará para cada uno de los objetivos puesto que el proyecto presentado no es una investigación empírica ni una intervención educativa. Por ese motivo, el proyecto plantea el desarrollo de recursos didácticos que mejoren la preparación del profesorado en su ejercicio como mediadores de la comprensión lectora inferencial de los textos del currículum. Este modelo de investigación no puede adscribirse a un diseño empírico (ni experimental ni ex-post-facto) ni a una metodología de investigación mixta (véase los trabajos de Tashakkori y Teddlie [2010] y Creswell y Clark [2011]).

#### **Metodología objetivo específico 1:**

Se adopta un diseño pseudo-experimental (o ex post-facto), donde se adopte una metodología observacional, completada por un test de comprensión lectora, análisis textual de las entrevistas a profesores de secundaria y análisis documental de materiales didácticos utilizados por el profesorado. Esta información será tomada de un proyecto anterior denominado “Mejora de las inferencias y la auto-regulación lectora en el alumnado de Educación Secundaria en Costa Rica a través de la formación en evaluación del profesorado”.

#### **Metodología objetivo específico 2:**

El enfoque metodológico para el desarrollo de materiales didácticos será un trabajo colaborativo entre los investigadores y un grupo de profesores de Español en ejercicio de Secundaria.

Los materiales serán desarrollados siguiendo la pedagogía basada en géneros discursivos de la Escuela de Sydney (Rose & Martin, 2012; Joyce & Feez, 2012).

#### **Metodología objetivo específico 3:**

Trabajo colaborativo con docentes de secundaria en talleres, congresos, simposios sobre la comprensión lectora.

Las fuentes de recopilación de datos son bibliográficas, así como los resultados obtenidos en el proyecto B6322 Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria.

### **3.1. Sujetos participantes**

Las entrevistas fueron hechas a ocho docentes de Español en ejercicio, siete mujeres y un hombre. Las entrevistas fueron hechas en sus lugares de trabajo y su información estuvo protegida por la firma de un Consentimiento informado (Ver Anexo 3).

Estos docentes se caracterizan por cumplir las siguientes características:

- Tienen edades comprendidas entre los 30 años y 60 años.
- Todos son personas que han ejercido la docencia de español en colegios académicos de educación secundaria costarricenses y que en el momento de las entrevistas se encontraban laborando, ya sea como docentes o como profesores que refuerzan la enseñanza de los estudiantes con adecuaciones curriculares.



- Laboran en colegios de diferentes regiones del país, a saber: San José (Alajuelita, Montes de Oca, Santa Ana), Cartago y Esparza
- Estas personas llevaron el curso on-line de “Formación del profesorado para la mejora de la comprensión inferencial y la autorregulación lectora en la educación secundaria”, producto de una investigación anterior desarrollada en el INIE

## 3.2. Herramientas

Para el cumplimiento de los objetivos se usan distintas herramientas: entrevista semiestructurada, rúbrica de análisis y prueba de comprensión lectora. A continuación se describen.

### 3.2.1. Entrevista semiestructurada

Se hará una entrevista presencial a ocho docente de Español que llevaron el curso en línea “La comprensión lectora inferencial para la educación secundaria” y que fue un proyecto de Extensión Docente apoyado por el INIE, fruto de la investigación “Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria”. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente se digitaron para ser analizadas a partir del cuadro de categorías que aparece descrito en párrafos posteriores. (Ver Anexo 1).

La entrevista consta de cinco bloques temáticos, siendo el primero de ellos dirigido a una evaluación del mencionado curso virtual y los otros cuatro bloques dirigidos a la mejora de la comprensión lectora inferencial, a las estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora inferencial de los alumnos, las tareas, técnicas e instrumentos de evaluación de la evaluación lectora inferencial en el aula y los resultados de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes.

A continuación aparecen las preguntas propuestas para la entrevista.

Bloques	Preguntas
<b>1. Diseño e implementación del curso</b>	<p>¿Cuáles le parecieron los módulos más interesantes del curso?</p> <p>¿Cuáles tareas le parecieron útiles?</p> <p>¿Cuáles contenidos considera que fueron más adecuados para alcanzar la comprensión lectora?</p> <p>¿Considera que la secuencia de tareas fue adecuada?</p>
<b>2. Mejoras en la comprensión lectora inferencial de los docentes</b>	<p>¿Cuáles fueron los procesos de comprensión lectora utilizados?</p> <p>¿Cuáles estrategias de mejora de la lectura le fueron útiles?</p> <p>¿Cuáles estrategia de autoconocimiento y autorregulación lectora conoció y aplicó en sus lectura?</p>
<b>Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos</b>	<p>¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora que conoció para ponerlas en práctica con sus alumnos?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora inferencial que conoció para ponerlas en práctica con sus alumnos?</p> <p>¿Qué cambios en las estrategias para la comprensión lectora inferencial para sus alumnos propondría?</p>

	¿Hay alguna necesidad de cambiar el currículum de español para incorporar las estrategias de comprensión lectora inferencial?
<b>Tareas, técnicas e instrumentos de evaluación de la comprensión lectora inferencial incorporados al aula?</b>	¿Cuáles tareas, técnicas e instrumentos de evaluación usados mejoran la comprensión lectora inferencial de sus alumnos? ¿Qué tipo de evaluación de la comprensión lectora inferencial usa con sus alumnos luego de llevar el curso?
<b>Resultados de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes</b>	¿Qué estrategias, de las que se le propusieron en el curso, considera que son poco eficaces para la mejora de la comprensión lectora? ¿Qué posibilidades de mejoramiento de la comprensión lectora inferencial en sus alumnos en el trabajo del aula, contempla luego de llevar el curso?

### 3.2.1 Rúbrica de análisis

Para el análisis de las entrevistas se trabaja con el siguiente cuadro en el que se siguió la estructura planteada en la entrevista. Se definieron cinco categorías y cada una de ellas se dividió en varios indicadores. Para la codificación de las respuestas se eligió un código número que se dividió en dos aspectos, los número que indican las respuestas positivas y los que indican las respuestas negativas.

**Tabla 2: Categorías e indicadores para el análisis de las entrevistas a los docentes luego de llevar el curso de la Comprensión lectora inferencial**

Categorías	Indicadores	Código positivo	Código negativo
<b>1. Diseño e implementación del curso</b>	1.1 Módulos más interesantes del curso	1	2
	1.2 Tareas útiles	3	4
	1.3 Contenidos más adecuados para la comprensión lectora	5	6
	1.4 Secuenciación adecuada	7	8
<b>2. Mejoras en la comprensión lectora inferencias de los docentes</b>	2.1. Procesos de comprensión lectora	9	10
	2.2. Desarrollo de estrategias de mejora de la lectura	11	12
	2.3. Conocimiento de estrategias de autoconocimiento y autorregulación lectora	13	14
<b>3. Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora inferencias de los alumnos</b>	3.1. Estrategias de comprensión lectora para los alumnos	15	16
	3.2 Estrategias de comprensión lectora inferencial para los alumnos	17	18
	3.3. Cambios en las estrategias para mejorar la comprensión lectora inferencial	19	20
	3.4. Necesidad de cambio en el currículum de Español para incorporar las estrategias de comprensión lectora inferencial	21	22

<b>4. Tareas, técnicas e instrumentos de evaluación de la comprensión lectora inferencial incorporados al aula</b>	4.1. Tareas, técnicas, instrumentos de evaluación usados para la mejora de la comprensión lectora inferencial	23	24
	4.2. Evaluación de la comprensión lectora inferencial a los alumnos luego de llevar el curso	25	26
<b>5. Resultados de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes</b>	5.1. Mejora de la comprensión lectora inferencial de los alumnos producto de la aplicación de las estrategias	27	28
	5.2. Aspectos poco eficaces de las estrategias de mejora de la comprensión lectora inferencial	29	30
	5.3. Posibilidad de mejoramiento de la comprensión lectora inferencial producto del trabajo en el aula	31	32

Fuente: Confección del grupo de investigadores

### 3.2.3 Prueba de Comprensión lectora inferencial (*Ver Anexo 2*)

Para conocer la comprensión lectora inferencial de los docentes se los sometió a una prueba escrita de lectura. Esta prueba estuvo compuesta por dos textos, uno corresponde al género discursivo de opinión y el otro a un cuento. El artículo de opinión se extrajo de un periódico español, mientras que el cuento corresponde a “Un bongo” del escritor costarricense Carlos Salazar Herrera. Cada uno de los textos consta de una serie de preguntas de respuesta múltiple que buscaban evaluar la comprensión lectora inferencial de las diferentes inferencias que estaban presente en los textos elegidos.

El grupo docente que se sometió a la prueba fue el que completó el curso virtual “La comprensión lectora inferencial para la educación secundaria” y fueron 28 docentes. De estos 28 luego se eligieron 7 quienes fueron entrevistados, tal y como se describió anteriormente.

## IV. Marco Conceptual

En este marco conceptual se desarrollan dos conceptos básicos para el desarrollo de esta investigación, por un lado la conceptualización de comprensión lectora y por otro la teoría sobre las inferencias en la comprensión lectora. Para su elaboración, las investigadoras se basaron en la investigación “Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria” (2017) de Gallardo, Gúzman-Simón y Jiménez y de ahí extrajeron las ideas principales que fueron las que dieron origen a el planteamiento de la presente investigación.

### 4.1 La comprensión lectora

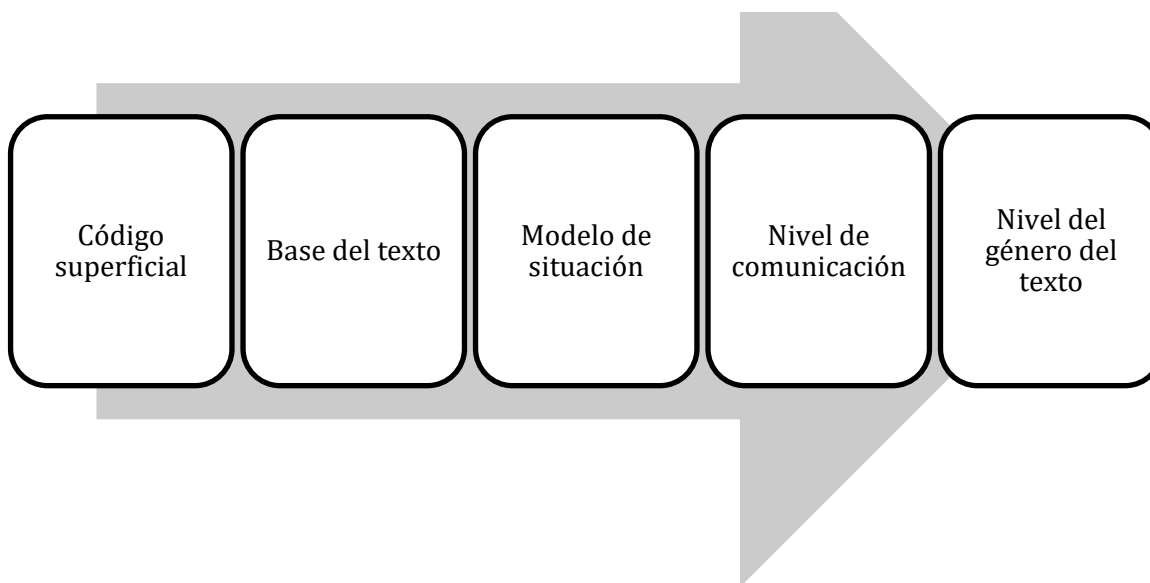
La comprensión lectora posee un carácter social e individual en el desarrollo cognitivo de los adolescentes (de los 12 a los 16 años). Con anterioridad a la teoría cognitiva del esquema, Barlett (1932) señaló cómo lo sujetos distorsionan los recuerdos de una lectura y cómo re-escriben las informaciones recibidas.

Para que se produzca la comprensión lectora, el sujeto ha de construir una representación mental del texto leído. El resultado de la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación que el texto evoca. Este modelo mental ha sido denominado modelo situacional o referencial por los distintos estudios de Van Dijk y Kintsch (1983) y Just y Carpenter (1987). Este modelo presenta el carácter integrador de la lectura a partir de los datos obtenidos en el texto y los conocimientos previos del lector, donde el sujeto manipula la información. Los distintos procesos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos interactúan de manera recurrente e interactiva, denominado por Just y Carpenter (1987) principio de inmediatez.

Esta singular y compleja manera de proceder en la comprensión lectora supone un papel protagonista a la memoria operativa, pues posibilita la interacción entre los subprocesos citados con anterioridad, conservando los resultados parciales de dichos subprocesos, y relaciona las distintas informaciones textuales de forma estructurada.

La comprensión del texto posee un carácter textual, donde el sujeto lector debe realizar el proceso descrito por Van Dijk y Kintsch (1983) entre el código superficial (preserva la forma exacta de las palabras y la sintaxis en la memoria), la base del texto (contiene las proposiciones explícitas en una forma reducida e incluye algún tipo de inferencia para establecer la coherencia local), el modelo de la situación (creación de un micromundo mental a través de las inferencias entre el texto explícito y el conocimiento previo del mundo del lector). Por otro lado, algunos autores han incorporado otros dos niveles de representación: el nivel de comunicación (referidos al contexto pragmático y comunicativo del texto); y el nivel del género del texto (sobre estos conceptos, cfr. Graesser, Millis y Zwaan, 1997; León, 2003).

## Ilustración 1: Comprensión Lectora



Fuente: elaborado por los investigadores

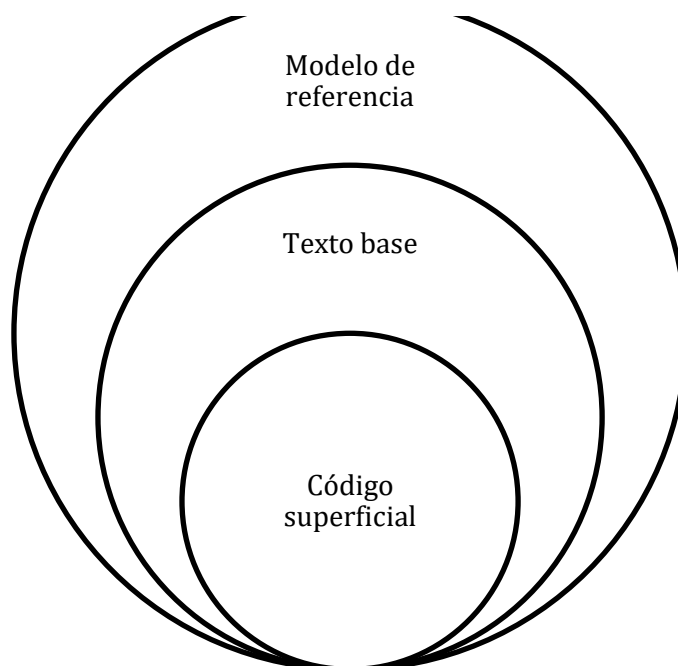
Este proceso ejemplifica el camino que recorre la información desde su presencia en el tejido textual a su representación coherente en la mente del lector, como han estudiado Van Dijk y Kintsch (1978; 1983) y continuado por Kintsch (1988; 1998) en la comprensión del nivel semántico-pragmático del discurso (tanto de su microestructura como de su macroestructura y superestructura). En el proceso de comprensión lectora la representación coherente del texto se obtiene a través de la realización de los distintos tipos de inferencias.

La comprensión lectora posee un carácter social e individual en el desarrollo cognitivo de los adolescentes (de los 12 a los 16 años). Para que se produzca la comprensión lectora, el sujeto ha de construir una representación mental del texto leído. El resultado de la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación que el texto evoca. Este modelo mental ha sido denominado **modelo situacional o de referencia** por los distintos estudios de Van Dijk y Kintsch (1983) y Just y Carpenter (1987). Este modelo presenta el carácter integrador de la lectura a partir de los datos obtenidos en el texto y los conocimientos previos del lector, donde el sujeto manipula la información. Los distintos procesos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos interactúan de manera recurrente e interactiva, denominado **principio de inmediatez** por Just y Carpenter (1987).

Esta singular y compleja manera de proceder en la comprensión lectora supone un papel protagonista a la **memoria operativa**, pues posibilita la interacción entre los subprocesos citados con anterioridad, conservando los resultados parciales de dichos subprocesos, y relaciona las distintas informaciones textuales de forma estructurada. La comprensión del texto posee un carácter textual, donde el sujeto lector debe realizar el proceso descrito por Van Dijk y Kintsch (1983) entre el código superficial (preserva la forma exacta de las palabras y la sintaxis en la memoria), la base del texto (contiene las proposiciones explícitas en una forma reducida e incluye algún tipo de inferencia para establecer la coherencia local), el modelo de situación (creación de un micromundo mental a través de las inferencias entre el texto explícito y el conocimiento previo del mundo del lector). Por otro lado, algunos autores han incorporado otros dos niveles de representación: el nivel de comunicación (referidos al contexto pragmático y

comunicativo del texto); y el nivel del género discursivo (sobre estos conceptos, cfr. Graesser, Millis y Zwaan, 1997; León, 2003).

## Ilustración 2: Niveles de comprensión del discurso



Fuente: elaboración de las investigadoras

En consecuencia, la coherencia en una situación de lectura particular es la construcción de una imagen mental del lector donde dialogan las características de la situación de lectura (tarea de lectura, instrucciones, distractores); las características del lector (finalidades de la lectura, motivaciones, presencia de distractores, conocimientos previos); y las características del texto (presencia de signos textuales así como epígrafes y conectores, géneros discursivos, percepción de la credibilidad de la fuente) (Van den Broek, Risdén et al., 1995; Van den Broek, Bohn-Gettler et al., 2011; Van den Broek et al., 2015).

### 4.2 Las inferencias en la comprensión lectora

Según León, “—(...) las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (2003:23-24). De ahí que podamos considerar que cualquier información extraída por el lector, pero no explicitada en el texto, sea una inferencia (MacKoon y Ratcliff, 1992). La lectura, entonces, consistirá no sólo en una descodificación de las grafías y las palabras del texto, sino en

la generación espontánea de expectativas probables sobre el asunto del texto. La activación de un tipo u otro de inferencias estará relacionado con el contexto donde se realiza la inferencia y el mayor o menor grado que tenga el lector para recurrir a sus conocimientos previos sobre el asunto del texto.

En relación a la comprensión lectora, las inferencias relevantes en este caso son las denominadas pragmáticas (en oposición a las inferencias lógicas), pues son aquellas que están basadas en el conocimiento común de las personas pertenecientes a una misma cultura y poseen una naturaleza probable. La necesidad del uso de estas inferencias viene motivada por las restricciones que la memoria de trabajo impone en cuanto a la cantidad de información que puede ser activada simultáneamente. Esto hace que un texto deba ser procesado en ciclos de una oración, aproximadamente. Cada ciclo es relacionado en el contexto de otra información activada en la memoria operativa. Todo este proceso obliga al lector a realizar un extraordinario esfuerzo para tener activados un mayor número de informaciones. El tipo de información determina qué inferencias utilizará el lector con el fin de realizar una lectura eficiente. Dicho lector experto será capaz de interrelacionar las nuevas informaciones del texto con sus conocimientos previos sobre la materia en particular, haciendo uso de la *memoria de trabajo a largo plazo* (Ericsson y Kintsch, 1995).

En un contexto educativo, el uso de tipos de textos diversos (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.) conlleva una mayor complejidad en el aprendizaje de las inferencias, pues el carácter discontinuo de la información y el orden no temporal exigen nuevos retos cognitivos al lector y le obliga a realizar diferentes inferencias (León y Escudero, 2002). Comprender un texto en el aula de secundaria requiere hoy la capacidad de inferir los elementos que concedan una coherencia global, lineal y local al texto escrito en sus diversas modalidades.

El análisis de las inferencias lectoras nos permitirá conocer cómo es el proceso de comprensión de textos narrativo, argumentativo o expositivo en la Educación Secundaria, cuáles son los problemas que se derivan de un incorrecto procesamiento de la información y qué estrategias deben desarrollar el alumnado para obtener una correcta comprensión lectora. El alumno como lector debe transformarse en receptor activo de la información (Gutiérrez-Calvo, 1999), siendo capaz de obtener información de la *base del texto* y relacionarla con el *conocimiento previo del lector*. Con este fin, el lector ha de construir una serie de proposiciones explícitas e inferidas que tienen por resultado un modelo de la situación del texto.

Los dos modelos teóricos actuales, sea la hipótesis minimalista (McKoon y Ratcliff, 1986, 1992, 1995, 1998) y la posición construccionista (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y cols., 1994; Singer y cols., 1994), presentan numerosos tipos de inferencias (León y Pérez, 2001). Según Madruga (2006), éstas pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

a. Clasificación según el tipo de proceso mental implicado (automático o controlado; recuperación o generación de información) (Kintsch, 1998).

b. Clasificación según la representación con la que se relacionan (coherencias local de la base del texto; coherencia global modelo situacional, o identificación de superestructura retórica). Son tareas que el lector tiene que llevar a cabo y los niveles de representación que tiene que construir durante la lectura.

b.1 Inferencias para el logro de la coherencia local o Inferencias conectivas (conectar coherentemente las ideas del texto más allá del nivel de la oración)

**Inferencias puente** (lo dado con lo nuevo).

**Inferencias referenciales** (una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto o anafóricas).



**Inferencias causales** (conexión causal entre una idea o acontecimiento expresado en el texto y el pasaje previo del mismo).

b.2 Inferencias relacionadas con la coherencia global

Aplicación de diversas macroestrategias (selección, generalización y construcción) que permiten seleccionar las ideas más importantes del texto y construir nuevas ideas mediante la conexión de partes alejadas entre sí.

Estas inferencias no son automáticas ni se realizan durante la lectura y codificación del texto, sino en una segunda lectura.

Requieren más tiempo y recursos cognitivos y se realizan aplicando un control metacognitivo. Estas inferencias son **elaborativas** e implican un trabajo activo del lector.

b.3 Inferencias relacionadas con el modelo situacional

Implica integrar lo dicho en el texto con los conocimientos previos mediante una representación que dé cuenta de la situación descrita en el texto. Son también **elaborativas**.

b.4 Inferencias relacionadas con el género del discurso o estructura retórica

La comprensión de un texto implica también la identificación de la superestructura retórica del texto o género que estamos leyendo y su utilización durante la lectura y el posterior recuerdo del mismo



## V. Análisis de Datos

Los recursos didácticos para la mediación pedagógica se harán a partir de las necesidades que muestre el grupo docente. Para ello es necesario conocer dos habilidades de estos docentes, por un lado su grado de comprensión lectora inferencial y por otro su capacidad para poner en el aula las estrategias de comprensión lectora inferencial.

Con la finalidad de conocer estos dos elementos se hará un análisis a las dos herramientas que fueron completadas por el grupo docente, a saber, la entrevista semiestructurada y la prueba de comprensión lectora inferencial.

A continuación se hará una discusión sobre los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada, donde se examinará cada uno de los indicadores propuestos en la Tabla 2. Mediante las respuestas dadas por las docente y el docente entrevistado será posible conocer no solo el dominio teórico del proceso de comprensión lectora inferencial, sino también la aplicación que de esta hacen en sus aulas.

### 5.1. En palabras del grupo docente: la comprensión lectora inferencial en el aula

Tal y como se había presentado en el Marco Metodológico de esta investigación, se realizó una entrevista a siete docentes de Español que se encontraban laborando en las aulas de la educación secundaria en el momento de hacérselas. Una vez realizadas se transcribieron y digitaron cada una de ellas y para luego proceder a codificarlas. Para esta tarea se elaboró una tabla de categorías e indicadores (Ver marco metodológico, 3.2. Herramientas) en la que cada investigador de este trabajo codificó las siete entrevistas, con la finalidad de clarificar e identificar cada indicador propuestos para el análisis. (Ver Anexo 1).

Una vez codificada cada idea propuesta por el grupo docente entrevistado, se procede a hacer una discusión de los datos recogidos.

Hay que acotar que esta entrevista se hizo dos meses después que el grupo entrevistado hubo llevado el curso virtual de “Comprensión lectora inferencial para educación secundaria”, donde mediante lecturas, videos y tareas, el profesorado de español que concluyó el curso tuvo un aprendizaje tanto de la teoría de la comprensión lectora inferencial, así como de estrategias, técnicas y evaluación de esta lectura para ponerla en práctica en las aulas de educación secundaria donde se encontraban laborando. Algunas de las tareas propuestas en el curso tenían como objetivo hacer intervenciones directas en el aula, donde mediante estrategias y tareas, el profesorado tuvo que proponer a sus estudiantes actividades de lectura inferencial de distintos textos.

#### **Categoría 1: Diseño e implementación del curso**

La información obtenida en este bloque buscaba evaluar la calidad del curso virtual, al no ser objetivo de esta investigación la indagación sobre la calidad y utilidad del curso, no se hace un análisis no una discusión de este bloque de preguntas. Únicamente para dejar constancia, la mayoría de las docentes entrevistadas opinó que el curso fue muy útil, que los contenidos les parecieron necesarios para su desarrollo como docentes de español. L

La crítica que le hicieron fue por el tiempo que les tomaba hacer las tareas, puesto que estas implicaban llevarlas al aula y no podían hacerlo, pues en ocasiones coincidían con semanas de exámenes en el colegio o con otras actividades del calendario escolar que les impedían poner en práctica estrategias o evaluaciones con sus estudiantes de aula.

#### **Categoría 2: Mejora de la comprensión lectora inferencial de los docentes**

Esta categoría tenía como objetivo indagar cómo el curso virtual ayudó a que el grupo docente participante comprendiera mejor el proceso de comprensión lectora a nivel teórico, así como proponerle, a estas personas, estrategias que les permitieran la mejora en la comprensión lectora. Así mismo, tiene el cometido conocer como las estrategias de autorregulación y autoconocimiento lector fueron de utilidad para ponerlas en práctica en sus aula.

### **Procesos de comprensión lectora del grupo de docentes que participaron en el curso virtual.**

El grupo de ocho docentes entrevistados considera que el curso virtual ofrecido les ha aportado conocimientos en cuanto a los procesos de comprensión lectora. La profesora Ali considera que con el curso ha aprendido “cosas” que no sabía. Se considera la responsable de enseñarles a los alumnos a interpretar un texto. En sus respuestas, la profesora Ali no menciona el beneficio directo hacia su propia comprensión lectora, sino que enfatiza en la de sus estudiantes, se considera responsable de enseñarla a los alumnos. Por su parte, la profesora Daly se le dificulta dar su respuesta, posterior a la aclaración del entrevistador, menciona que el curso virtual le aportó conocimiento. Las respuestas de los entrevistados evidencian como beneficio el conocimiento recibido durante el desarrollo del curso, pero todas, excepto Luis, no precisan qué han aprendido y cómo se han apropiado de ese aprendizaje para mejorar su propia comprensión lectora. El profesor Luis señala que cuando lee, piensa en tal estrategia, recuerda el tema de las inferencias, cuando hace análisis de textos con los estudiantes, dice tener presente el conocimiento adquirido en el curso.

Las respuestas del grupo docente muestran que están más interesados o preocupados en pensar en la comprensión lectora de los estudiantes que en la de ellos mismos. No se visualiza que consideren que el primer paso es que ellos comprendan la temática y sepan enseñarla.

Se evidencia una escasa apropiación conceptual de la comprensión lectora por parte de los entrevistados.

### **Desarrollo de estrategias de mejora de la lectura**

Al preguntarles al grupo de docentes si ha logrado el desarrollo de estrategias para mejorar su lectura, el profesor Luis y las profesoras Ari y Cinti, señalan que sí. Buscan hacer conexiones, buscar palabras, detenerse en la lectura. Por su parte, las profesoras Ali, Daly y Rosa, no mencionan el desarrollo de estrategias de mejora de la lectura. La profesora Daly, hace referencia a tareas con sus estudiantes pero no menciona estrategias de mejora de su propia lectura.

Por otro lado, la profesora Gis más que encontrar mejoras en el desarrollo de estrategias de lectura, indica que es más consiente de los niveles de lectura que ha alcanzado y de su bagaje literario. Rosa menciona que el curso le ha permitido reflexionar sobre mejorar sus procesos de lectura pero no menciona el desarrollo de estrategias de mejora. La profesora Lali menciona que el curso le ha permitido reflexionar sobre mejorar sus procesos de lectura y menciona el desarrollo de estrategias de mejora con los estudiantes pero no menciona las de ella.

A al grupo de docentes entrevistados se les dificulta referirse al desarrollo de estrategias de mejora de su propia lectura. No parecen diferenciar entre sus estrategias personales de lectura y las que aplican en su quehacer escolar.

### **Conocimiento de estrategias de autoconocimiento y autorregulación lectora**

Con respecto al conocimiento de estrategias de autoconocimiento y autorregulación lectora de los docentes, las profesoras Ali, Gis, Lali y Daly, no mencionan conocimiento de estrategias de autoconocimiento y autorregulación lectora. Por su parte, el profesor Luis se ve aplicando lo aprendido y considera que aún tiene dificultades que solventar, por ejemplo de conocimiento de contextos, bagaje. La profesora Ali, también expresa que aún tiene vacíos

formativos qué solventar, con respecto a los niveles de lectura y la manera *mecánica-automática* (términos de la entrevistada) a la que está acostumbrada cuando lee. Señala que lo mismo que ella critica en sus estudiantes cuando leen le pasa a ella cuando lee.

Por su parte, la profesora Rosa menciona estrategias para aplicar en el aula con el texto, por ejemplo, leer primero [se refiere a los estudiantes], que el docente lea [lectura previa del docente del texto], con esto, entrega un documento [a los estudiantes, no especifica de qué es el documento], luego se hacen preguntas críticas sin que los estudiantes vean el texto. Considera que este procedimiento es mejor que el tradicional. Rosa considera que aborda la lectura de textos desde una forma no tradicional pero su descripción sigue mostrando una forma tradicional. No menciona conocimiento de estrategias de autoconocimiento y autorregulación lectora.

Las profesoras Daly y Cinti, mencionan algunas estrategias. La profesora Daly, señala que cuando lee cada cierto número de párrafos se pregunta si está entendiendo lo que lee. Considera que con algunos textos sí lo logra, pero con otros no, entonces necesita volver a leer y volver a enfocarse, porque a veces se pierde o desconcentra, entonces, su estrategia es leer la página y hacer un pequeño resumen o esquema y así comprueba que está entendiendo el texto. La profesora Cinti, menciona las predicciones, dice tratar de usar las imágenes mentales, los conocimientos previos, la parte del glosario, hacer conexiones con las palabras.

Algunos entrevistados, al no tener claras sus propias estrategias de mejora con la lectura, mencionan escasas estrategias de autoconocimiento y autorregulación. La principal estrategia que mencionan es reflexionar acerca de cómo leen y qué hacen durante el proceso, sin embargo, esto no es suficiente para enseñar comprensión lectora, se está apenas en el primer peldaño.

### **Categoría 3: Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora inferencial de los alumnos**

Mediante el análisis de las respuestas dadas por el grupo docente a esta categoría se busca constatar si las estrategias metodológicas para la comprensión lectora inferencial propuestas es posible ponerlas en práctica en el aula, y cómo estas ayudan (o no) a la mejora de la lectura de los jóvenes que se encuentran en las aulas de la educación secundaria.

#### **Estrategias que mejorarían la comprensión lectora (inferencial) del estudiantado<sup>1</sup>**

Las personas docentes entrevistadas anotan algunas estrategias generales y otras específicas en torno al tema de la comprensión lectora (inferencial). Dentro de lo más general, se sugiere un acercamiento a aquellos textos que el estudiantado lee por cuenta propia e implementar la tecnología en cuanto a blogs y chats, e incluso el whatsapp. Recomiendan, además, trabajar con textos no literarios tomados de exámenes de bachillerato ya aplicados para analizar qué es lo explícito y qué lo inferencial. En términos más puntuales, anotan el trabajo con textos cortos, que permitan ir leyendo párrafo por párrafo o por hojas; estudiar el vocabulario y que el estudiantado no responda a cuestionarios, sino que produzca (por ejemplo, un títere o una maqueta). Acercándose a la lectura inferencial, se propone utilizar el lenguaje literario (las figuras) como instrumento para comprender otros textos, en el sentido de averiguar no lo que dicen, sino lo que quieren decir (la intencionalidad del texto). Finalmente, se mencionan los procesos de autorregulación y autoconocimiento como aprendizajes para la vida, pues sirven para todas las materias.

El nivel de generalidad de las respuestas no permite comprobar la asimilación de contenidos relacionados con la comprensión de lectura. Ciertas actividades como el acercamiento

---

<sup>1</sup> Se agruparon dos indicadores («Estrategias que mejorarían la comprensión lectora del estudiantado» y «Estrategias que mejorarían la comprensión lectora inferencial del estudiantado») por dos razones: 1) las respuestas de las personas docentes entrevistadas suelen ser muy generales y no dejan ver cuándo se trata de lo general y cuándo de lo específico (lo inferencial) y 2) en algunos casos, la persona entrevistadora no precisó tampoco la pregunta como para hacer la distinción entre la comprensión lectora en general y la comprensión lectora inferencial.

a los textos que el estudiantado lee por cuenta propia o la implementación de la tecnología no garantizan que se apliquen estrategias de mejoramiento, ya que el tipo de texto empleado o el soporte tecnológico por sí solos no aseguran estrategias exitosas. El análisis de ítemes tomados de exámenes de bachillerato, aunque se trata también de una propuesta muy general, se acerca más a la intención de promover procesos de comprensión de lectura.

En cuanto a otros aportes más puntuales, como el trabajo con textos cortos y con el vocabulario, si bien se acercan a la metodología que podría emplearse para promover la comprensión de lectura, no se los relaciona directamente con una finalidad; bien podrían emplearse estas estrategias de manera ineficiente, es decir, su aplicación no garantiza automáticamente que se promuevan procesos de comprensión de lectura.

Hay atisbos de asimilación de los contenidos relativos a la mejora de la comprensión de lectura, cuando se refieren a averiguar la intencionalidad del texto, pero ello se queda en una mera enunciación, sin pasar a estrategias concretas.

### **Cambios en las estrategias para mejorar la comprensión lectora inferencial**

Algunas de las personas docentes participantes en la entrevista coinciden en que es necesario modificar la manera como se leen los textos literarios, pues su análisis suele basarse en información de nivel literal; para ello, apuntan, es preciso ahondar más en lo que el texto literario quiere decir; en ese sentido, una de las profesoras señala la necesidad de desligarse de los libros de texto, que proveen un análisis ya listo y suelen basarse en preguntas de nivel literal. En cuanto a la generalidad de textos (literarios y no literarios), se citan los siguientes cambios: contextualizarlos; darle, al estudiantado, palabras que tal vez le resulten nuevas o desconocidas; trabajar con textos más cortos, que faciliten el irlos leyendo en voz alta por fragmentos y a la vez plantear preguntas para cada fragmento; usar imágenes mentales y luego imágenes más concretas.

Otras recomendaciones se centran en los textos no literarios; al respecto, se plantea la utilización de periódicos o artículos de blogs y la necesidad de que el estudiantado alcance una lectura funcional, de modo que se pueda desenvolver en su cotidianidad; por ejemplo, mediante una correcta lectura de instrucciones.

Al igual que en el indicador anterior, las respuestas son muy generales, como el anotar que se requiere dejar atrás las preguntas de nivel literal para desarrollar habilidades de comprensión inferencial; incluso sobre este punto podría verse una inconsistencia, pues la comprensión de nivel literal es el paso previo a la comprensión inferencial. La contextualización de los textos, el trabajo con el vocabulario, la lectura fragmentada de textos más cortos, lo mismo que la utilización de materiales procedentes de periódicos o de blogs, no aseguran, por sí solas, el acceso a una lectura de tipo inferencial. Falta indicar de qué manera esas estrategias no se quedan solo con el aspecto literal, sino que también favorecen la comprensión inferencial; en otras palabras, no se concreta en lo que se preguntó.

### **Necesidad de cambio en el currículum de Español para incorporar las estrategias de comprensión lectora inferencial**

Acerca de este punto, los criterios expresados van desde el señalamiento de la necesidad de cambios en el currículum hasta la afirmación de que el cambio debe producirse, pero en el personal docente. Quienes se decantan por esta última, afirman que es preciso modificar la perspectiva y la actitud del profesorado. En un término medio, se halla una persona que anota la necesidad de que los fundamentos pedagógicos de los programas de estudio se relacionen más con los objetivos y los contenidos de estos y otra que manifiesta que se requiere adecuar el currículum al tiempo lectivo (aprovechando los 200 días).. Los cambios puntuales señalados por quienes responden que sí es preciso transformar el currículum, son los siguientes: eliminar contenidos obsoletos o que no interesan al estudiantado; dar más espacio a la literatura, para comentarla; fomentar más la comprensión de lectura, y no realizar preguntas estructuralistas y formalistas como las que, según afirman, promueve el MEP; integrar los elementos de análisis

gramatical, sobre todo la sintaxis, con la comprensión de lectura, ya que, según el criterio de la persona entrevistada, en los programas aparecen desvinculados.

#### **Categoría 4: Tareas, técnicas e instrumentos de evaluación de la comprensión lectora inferencial incorporados al aula**

Mediante el análisis de las respuestas dadas a las preguntas que aglutinan esta categoría, se busca constatar el tipo de tareas y la evaluación que el grupo docente propone en el aula para la comprensión lectora inferencial. Esta categoría se dividió en dos indicadores, el primero busca conocer sobre las tareas e instrumentos propuestos en el aula para la mejora de esta lectura, mientras que el segundo, tiene como objetivo conocer la evaluación que el grupo docente hace a sus estudiantes para la comprensión lectora inferencial

#### **Tareas, técnicas, instrumentos de evaluación usados para la mejora de la comprensión lectora inferencial**

Al preguntárseles al grupo docente sobre las tareas, instrumentos de evaluación usados para la mejora de la comprensión lectora inferencial el Profesor Luis se refiere a un primer paso que tiene que seguirse al presentarle las tareas de comprensión de lectura inferencial al grupo estudiantil, y esta es la elaboración del planeamiento de lección, puesto que al ser una tarea difícil y lenta, se debe tomar en cuenta el tiempo que se dedicaría a ello, sobre todo teniendo en cuenta que se tiene 28 estudiantes o más.

Al referirse a las tareas en sí, el profesor Luis indica que se ha de empezar el proceso de la comprensión lectora inferencial mediante un trabajo con el léxico que compone el texto que se leerá. La profesora Rosa también se decanta por empezar con el trabajo del léxico, pero para ello propone que el estudiante baje alguna aplicación de diccionario en su teléfono y se ayude de esto cuando tengo problemas comprensión léxica.

De acuerdo con el profesor Luis, una vez que se trabaje el léxico habría que referirse a los niveles sintácticos y referirse a las relaciones que se pueden encontrar entre los complementos. A partir de este punto, del proceso, el profesor Luis hace una generalización donde afirma que mediante este tipo de estrategias (léxico y niveles sintácticos) es como el grupo estudiantil mejora su comprensión lectora inicial y consiguen general un texto base que les servirá de referencia para integrarlo al modelo inferencia. Afirma que estas son las tareas que se pueden aplicar en el aula, aunque recalca que es un proceso muy lento.

La profesora Cinti, por su lado, considera que la manera para mejorar la comprensión lectora del estudiantado es dándoles más textos para leer, sugiere que deben ser textos cortos, como cuentos e irlo fragmentando durante su lectura para ir comprobando si los estudiantes van entendiendo lo leído. Afirma que las actividades deberían estar más centradas en la comprensión y no en “las preguntas un poco inútiles como las que hace el Ministerio de Educación, muy estructuralistas, muy formalistas”.

La profesora Lau, por su parte, opina que entre las estrategias que se pueden usar en el aula para la comprensión lectora inferencial esta por un lado, el trabajo con blogs y por otro, la lectura de otros textos, más allá de los literarios, especialmente los periodísticos. La profesora Dai concuerda que hay que usar otro tipo de texto, no solo los literarios, para promover la comprensión lectora inferencia y propone que se usen textos propios de otras materias

Por su parte, la profesora Rosa agrega que entre las tareas que la persona docente proponga en el aula debe incluir la participación del alumnado porque solo mediante el dialogo se podrá considerar si el joven “entendió o no el concepto que el autor quiere transmitir”, para esta profesora el conseguir que el estudiantado comprenda la intención final del autor, es la tarea que les permitiría tener una comprensión inferencial del texto.

Sobre la evaluación que es necesario aplicar, el profesor Luis y la profesora Lau se refieren, de manera general al uso de tablas. Sobre las tablas se refiere a las tablas que se usaron en el curso de comprensión lectora inferencial, e las que venían los tipos de inferencias, la



definición de estas y el profesor debía buscar en un texto literario, un ejemplo de cada una de las inferencia. La profesora Ari se une a la afirmación del profesor Luis la profesora Lau y considera que la aplicación de estas tablas sería la forma ideal para evaluar la comprensión lectora inferencial del estudiantado. Sobre el tema de la evaluación la profesora Rosa también propone el uso de tablas o rúbricas pero, en su caso, propone que sea el estudiantado quien las construya, con los aportes de la docente: que el estudiantado sea participe de su propia evaluación, pero se adhiere a la propuesta del profesor Luis y es que lo hagan mediante la construcción de su propia tabla. La profesora Dai propone otro tipo de evaluación que consiste en entrevistar al estudiante para conocer sus avances en la comprensión lectora.

Algunos de los docentes entrevistados, como el profesor Luis y las profesoras Rosa y Dai, consideran que para conseguir una comprensión lectora inferencial es necesario, por un lado que el plan de estudio de Español tenga un cambio radical (ello ocurrió en el año 2018) y por otro, el profesor Luis opina que la formación de los docentes en las Universidades debe tomar en cuenta la enseñanza de la comprensión lectora, donde se centre en las estrategias y habilidades que es necesario desarrollar en el estudiantado.

Sobre las tareas propuestas por el grupo docente, para desarrollar la comprensión lectora inferencial se puede concluir que hay algunas propuestas concretas, la primera y que es tomada en cuenta por varios de los docentes, es la clarificación del léxico que aparece en los textos; la segunda propuesta solamente por el profesor Luis es la observación de los niveles sintácticos del texto. Este punto no lo desarrolla a cabalidad, pero parece referirse a la comprensión de las proposiciones del texto y la relación que hay entre ellas que llevan a la construcción del texto base.

### **Evaluación de la comprensión lectora inferencial a los alumnos luego de llevar el curso**

Para la profesora Rosa la evaluación que se hace en el aula, en la actualidad para la evaluación debe cambiar, porque si hay un cambio en la metodología de la enseñanza de la comprensión lectora, en las estrategias, la evaluación también debe cambiar. Para ello, propone que sea el grupo estudiantil, mediante la participación en el aula, quien diga si “si entendió o no el concepto”. Deben ser los jóvenes quienes participen en su propia evaluación y hagan una tabla o una rúbrica para calificar la comprensión lectora. De acuerdo con la profesora Rosa, esta evaluación, construida por los propios estudiantes es la que actualmente ella aplica en su aula. Afirma que las rúbricas se hacen aplicando las estrategias comentadas. Las estrategias que ella considera que aplica son la búsqueda de palabras que no conocen en diccionarios (ojalá que estos sean bajados a los teléfonos celulares) y llegar a la intención final del autor.

La profesora Laura propone una evaluación que se basen en cuadros que permitan abarcar otros temas, estos cuadros están contruidos de tal manera que “se plantean las preguntas a nivel inferencial, con base en esos niveles que se explicó” (Prof. Lau). Otra propuesta de evaluación que propone la profesora Laura es la creación de historietas basadas en el texto leído anteriormente así como hacer obras de teatro. Propone un tipo de evaluación más que es usar un texto de base, para que a partir de este, los estudiantes creen otro nuevo usando la información del primer texto.

Por su parte la profesora Ali asegura que la evaluación mediante entrevistas individualizadas a cada joven es una estrategia de evaluación muy efectiva, porque le permite al docente constatar lo que el joven lee y cómo lo está haciendo.

La profesora Cinti, asegura que una manera efectiva de evaluar es mediante la creación de glosarios. Ella propone que el estudiantado recorte las palabras que no entendieron, las busquen en el diccionario y además que peguen imágenes para ilustrarlas. Además propone fragmentar el texto leído, hacer preguntas sobre este fragmento y luego continuar con el otro fragmento, y así hasta completar el texto.

Finalmente la profesora Dila considera que la evaluación de la comprensión lectora inferencial se podría hacer organizando una mesa redonda en la que se procuraría que participaran

todos los estudiantes que componen el grupo para que se hablara del texto leído. Lo que busca, con esta evaluación es que los jóvenes compartan y den sus opiniones sobre el texto,

Las propuestas de evaluación presentadas por cuatro de los ocho docentes se centran en actividades, tanto de tipo oral, donde el grupo estudiantil ya sea mediante mesas redondas, preguntas, obras de teatro compartan la lectura del texto asignado, como escritas, donde mediante rúbricas, la creación de glosarios o creación de otros textos puedan mostrar la comprensión del texto leído. Tanto la profesora Rosa como la profesora Lau proponen cuadros o rúbricas en las que el estudiantado demuestre la comprensión de las inferencias.

### **Categoría 5: Resultados de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes**

La última de las categorías propuesta para este análisis se refiere a los resultados que las docentes obtuvieron con sus estudiantes al proponer estrategias, tareas y evaluaciones de la comprensión lectora inferencial, tanto en la mejora de la como en aquellos aspectos que no fueron eficaces, también se busca indagar sobre las posibilidades de mejorar la comprensión lectora del estudiantado con el trabajo de aula.

#### **Mejora de la comprensión lectora inferencial producto de la aplicación de estrategias**

La profesora Ali considera que la mejora de la comprensión lectora parte desde el inicio de la propuesta de lectura en el aula. Al hacer conscientes a los estudiantes de la tarea que van a acometer, así como la de proponerse un objetivo de lectura los hace interesarse en el proceso de lectura. Por eso, ella considera que la mejora viene desde las actividades que se hacen antes de la lectura, como aquellas que se hacen durante la misma, así como las que se hacen al finalizar la lectura. La profesora Ali también se refiere a que puede haber una mejora en la comprensión lectora al conocer las inferencias, identificarlas y clasificarlas. Eso sí, admite que no son todas las inferencias las que se pueden trabajar con el grupo de jóvenes, pues son muchas y ni el mismo docente las conoce todas.

La profesora Gis considera que para que haya una verdadera mejora en la comprensión lectora de los jóvenes pasa por la formación del docente, pues solo si este puede usar estrategias de evaluación que estén a su alcance, es posible usarlas como estrategias para la mejora de lectura para el grupo de estudiantes.

Por su parte la profesora Rosa considera que para que haya una mejora en la comprensión lectora deben proponerse distintas estrategias de lectura e insiste con la necesidad de trabajar el vocabulario desconocido que aparece en los textos. Este punto ya había sido planteado en otros indicadores por profesoras como Cinti. Hay una conciencia de parte de las docentes en la necesidad de clarificar el vocabulario de los textos leídos.

Por otra parte, la profesora Dila y la profesora Lau opinan que la mejora en la comprensión lectora debe trabajarse en textos de todo tipo, no solo los literarios y con mucha más lectura en el aula. La profesora Dila utiliza los textos de la materia de Ciencias o de otras materias que se estudian en el colegio. Y además, considera que esta mejora en la comprensión lectora va a beneficiar otras áreas del currículo, tanto en otras materias como en la expresión escrita de los jóvenes, pues les permite ser más críticos y pensantes.

La profesora Cinti cree que la mejora en la comprensión lectora debe ir más allá de la lectura literal y debe centrarse en la lectura inferencial y crítica. Para conseguir esto último considera necesario que el docente de Español aprenda a plantear otro tipo de preguntas en los exámenes, preguntas que se acerquen sobre todo al nivel analítico.

Para la mejora de la comprensión lectora las docentes proponen distintas estrategias que consideran podrían mejorar la lectura de los estudiantes, entre las estrategias destacan la búsqueda de vocabulario, así como las preguntas sobre lo que se va leyendo, para ahondar en lo que se dice y llegar a una lectura inferencial y crítica.

## **Aspectos poco eficaces de las estrategias de mejora de la comprensión lectora inferencial**

De los siete profesores entrevistados, solo una de ellas señaló estrategias que son poco eficaces para la mejora de la comprensión lectora de los jóvenes. Para la profesora Gis, las estrategias, tareas y evaluaciones propuestas no son adecuadas para poner en práctica por dos razones. La primera se refiere a la puesta en práctica de estas en el nivel de séptimo. Considera que los estudiantes que cursan este no están preparados para alcanzar niveles de lectura inferencial o crítica propuestos en el curso, pues la formación con la que llegan de la escuela primaria no los capacita para ello. Aduce que las estrategias y las instrucciones que el docente debe darles a estos jóvenes, sobre lectura inferencial, autorregulación y autoconocimiento, no son adecuadas para su rango de edad, y porque además, tienen lagunas de conocimientos que les impiden comprender ciertos niveles de lectura. Asume que no es posible decirles que “hagan un cuadro de inferencias” porque no “están acostumbrados” a ese tipo de evaluación.

El segundo aspecto que señala como poco eficaz es que las estrategias y tareas propuestas requieren de mucho tiempo para llevarlas a cabo en el aula y considera que por este factor es que no pueden ponerse en práctica. El tiempo que estas estrategias requieren para implementarse en el aula las hace poco eficaces para la enseñanza, pues considera que el currículum de Español que hay que desarrollar es muy amplio y para ir el profesor de Español, es complicado detenerse en un solo contenido para desarrollarlo, sobre todo en la comprensión lectora que requiere de tanto tiempo para que los estudiantes lleguen a comprender un texto a profundidad.

## **Posibilidad de mejoramiento de la comprensión lectora inferencial producto del trabajo en el aula**

Para el profesor Luis el mejoramiento de la comprensión lectora inferencial de sus grupos de estudiantes es muy amplia y considera que hay mucho trabajo por hacer. En esto está de acuerdo la profesora Rosa quien agrega que “hay mucho trabajo por hacer”. El profesor Luis agrega que este trabajo se debe enfocar en la lectura e los textos literarios, despertándoles el interés por la lectura y trabajándola poco a poco mediante una guía de lectura que se va trabajando junto con los estudiantes. Esta guía permite que se lea el texto y que se vaya creando una comprensión inferencial del texto literario que les permite relacionarlo con la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes. Para conseguirlo es necesario no solo contextualizar los textos, ya sea viendo películas sobre el tiempo en que se desarrolla o estudiando la historia del momento histórico en el que se desarrolla el texto leído.

La profesora Cinti vuelve a insistir en que para conseguir este mejoramiento en la lectura es necesario el trabajo constante con el vocabulario desconocido y la profesora Rosa afirma que lo primero que se debe hacer es motivar a los estudiantes a la lectura, pues a estos no les gusta leer y no muestran disposición para hacerlo.

El grupo docente entrevistado es consciente de la necesidad de mejorar la comprensión lectora del estudiantado y de la necesidad de implementar estrategias en el aula, pero son conscientes de la dificultad del proceso así como de una barrera que hay que superar, el poco gusto del estudiantado por la lectura

### **5.1.1 Reflexiones a las palabras del grupo docente**

Para elaborar los recursos didácticos que les proporcionen a los docentes de Español una forma de mediación pedagógica para encarar la comprensión lectora inferencial en las aulas, hay que partir de las necesidades que estos evidencian y también de suplir las carencias que muestran en el conocimiento del tema y en la mediación pedagógica que el tema tienen.



Las respuestas del grupo docente muestran que están más interesados o preocupados en pensar en la comprensión lectora de los estudiantes que en la de ellos mismos, por lo tanto, si no conocen su forma de leer, su nivel de comprensión lectora y su alcance de hacer una lectura inferencial y crítica, es difícil que consigan llevar al estudiantado a estos niveles de lectura. En sus reflexiones en torno a la comprensión lectora no se visualiza que consideren que el primer paso es que ellos comprendan la temática y sepan enseñarla.

También se evidencia una escasa apropiación conceptual de la comprensión lectora por parte de los entrevistados, no pueden poner en palabras los procesos que entran en juego en la comprensión lectora y mucho menos enseñar estas estrategias a sus estudiantes. Por lo anterior, al grupo de docentes entrevistados se les dificulta referirse al desarrollo de estrategias de mejora de su propia lectura. No parecen diferenciar entre sus estrategias personales de lectura y las que aplican en su quehacer escolar

Algunos entrevistados, al no tener claras sus propias estrategias de mejor con la lectura, mencionan escasas estrategias de autoconocimiento y autorregulación. La principal estrategia que mencionan es reflexionar acerca de cómo leen y qué hacen durante el proceso, sin embargo, esto no es suficiente para enseñar comprensión lectora, en este aspecto se estaría apenas en un primer peldaño.

Hay atisbos de asimilación de los contenidos relativos a la mejora de la comprensión de lectura, cuando se refieren a averiguar la intencionalidad del texto, pero ello se queda en una mera enunciación, sin pasar a estrategias concretas.

Sobre las tareas propuestas por el grupo docente, para desarrollar la comprensión lectora inferencial se puede concluir que hay algunas propuestas concretas, la primera y que es tomada en cuenta por varios de los docentes, es la clarificación del léxico que aparece en los textos; la segunda, es la observación de los niveles sintácticos del texto. Estas estrategias no son suficientes para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial, pues se quedan en la lectura literal y no van más allá que es lo que se busca al enseñar la lectura en el aula.

Las propuestas de evaluación presentadas los docentes se centran en actividades, tanto de tipo oral, donde el grupo estudiantil ya sea mediante mesas redondas, preguntas, obras de teatro compartan la lectura del texto asignado, como escritas, donde mediante rúbricas, la creación de glosarios o creación de otros textos puedan mostrar la comprensión del texto leído. Al igual que las estrategias que el grupo docente propone, las estrategias de evaluación son insuficientes y no muestran una construcción de una lectura inferencial del texto.

Para la mejora de la comprensión lectora las docentes proponen distintas estrategias que consideran podrían mejorar la lectura de los estudiantes, entre las estrategias destacan la búsqueda de vocabulario, así como las preguntas sobre lo que se va leyendo, para ahondar en lo que se dice y llegar a una lectura inferencial y crítica.

El grupo docente entrevistado es consciente de la necesidad de mejorar la comprensión lectora del estudiantado y de la necesidad de implementar estrategias en el aula, pero son conscientes de la dificultad del proceso así como de una barrera que hay que superar, el poco gusto del estudiantado por la lectura y también, de las pocas herramientas, actividades, estrategias y tareas con las que cuentan para producir este conocimiento en el aula.

## 5.2. La comprensión lectora del grupo docente

Si por un lado se entrevista al grupo docente sobre su apropiación conceptual de la comprensión lectora inferencial, así como de las actividades, estrategias y tareas que aplican para su enseñanza, por otro lado, se les propone un test de comprensión lectora para constatar su nivel de lectura.

Por los resultados iniciales que arroja el test, se puede afirmar que el nivel de comprensión lectora del grupo docente es aceptable y tienen la capacidad de llegar a hacer una lectura inferencial. (Ver anexo 4).

5.3 Diseño de Secuencias Didácticas para la mejora de la comprensión lectora del cuento A la Deriva de Horacio Quiroga y el artículo de opinión “Las primeras futbolistas”

## **Texto Didáctico**

### **Secuencia didáctica para la mejora de la comprensión lectora del cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga y el artículo de opinión “Las Primeras Futbolistas”**

*Estos materiales fueron elaborados por Isabel Gallardo (UCR) y Fernando Guzmán-Simón (US) en el marco del proyecto de investigación MEDICI*

## Introducción

### 1. La comprensión del texto basado en los géneros discursivos

La construcción de un *modelo de referencia* en la comprensión lectora parte de la construcción del *texto-base* así como de la integración en el texto-base de los conocimientos previos del lector relacionados con su experiencia o su visión del mundo. Por un lado, la recuperación de información del lector está sujeta, en parte, al reconocimiento del género discursivo del texto. Dicho reconocimiento facilita tanto la labor de recuperación de la información previa y la construcción del texto-base como la estrategia que le permita integrar esta información en la construcción del modelo de referencia. Por otro, el desarrollo de la conciencia de género discursivo en el lector es el resultado de la interacción entre el lector y la construcción de prototipos discursivos. El lector construye una imagen mental con aquellos rasgos pragmáticos, discursivos y lingüísticos que determinan las características de un género discursivo, como un relato breve, una columna periodística, un artículo científico o una crónica deportiva (Devitt, 2004).

La relación de la comprensión lectora y las estrategias de procesamiento de los géneros discursivos han sido estudiadas desde los años setenta y ochenta con los primeros trabajos de Fareed (1971) y Graesser, Hoffman y Clark (1980). En particular, los géneros discursivos, como parte del contexto de cultura (Halliday y Hasan, 1985), determinan ciertos elementos pragmáticos de la comunicación del lector e influyen decisivamente en el proceso de comprensión lectora. Numerosos trabajos de Escudero y León (2007), Gaddy, Broek y Sung (2001), León, Escudero y van den Broek (2003) y Zwaan (1994) han mostrado el papel que asumen la detección del género discursivo en el lector para una eficiente construcción del modelo de referencia.

La diferencia entre el uso en la investigación de comprensión lectora del concepto *género discursivo* frente a los *tipos de texto* (generalmente, narrativos y expositivos) es que el primero ha sido desarrollado en un contexto social y situado. Así, la comunicación lectora responde a una situación socialmente recurrente y que genera un prototipo reconocible para una comunidad discursiva. Las investigaciones de Zwaan (1994), Trabasso y Wiley (2005) y McNamara, Graesser, y Louwerse (2012) han evidenciado el papel principal del género discursivo en la comprensión lectora, pues las expectativas del lector sobre el género influyeron decisivamente en el proceso de comprensión lectora. Zwaan (1994) parte del principio que define a los géneros discursivos no con un fundamento estrictamente lingüístico, sino fundamentado en factores pragmáticos (Biber y Conrad, 2009). Desde esta perspectiva, los lectores adaptan sus expectativas y finalidades a sus conocimientos del género discursivo que están leyendo y a los conocimientos metadiscursivos que poseen sobre ellos (Hyland, 2005). En consecuencia, las expectativas que generan diferentes géneros discursivos en el lector invitan al desarrollo de estrategias lectoras diferentes (Best, Floyd y McNamara, 2008; Graesser, Singer y Trabasso, 1994) que influyen en la descodificación y en la memoria del texto. El desconocimiento de esta información metadiscursiva conlleva grandes dificultades en la construcción del modelo de situación motivado por las dificultades de construir una imagen mental coherente en el lector (McNamara et al., 2012).

Los conocimientos previos del lector relacionados con el género discursivo de un texto interactúan con la información que aporta el texto-base en el proceso de construcción del modelo de situación (Kintsch, 1998). Eason et al. (2012) partieron de esta concepción para afirmar en su investigación que los tipos de preguntas de comprensión lectora se

plantean de manera distinta según el género discursivo. En consecuencia, esta investigación concluye que las características de los textos tienen un impacto en la comprensión lectora.

Los procesos por los que el lector diferencia el género discursivo en la lectura poseen aspectos tanto pragmáticos como textuales. Los primeros hacen referencia al contexto de situación en el que se desarrolla la lectura (la lectura de una columna de un periódico, por ejemplo, discrimina buena parte de este contexto). Por otro lado, el texto asume una estructura retórica que tiene reflejo tanto en la microestructura como en la macroestructura textual (Biber y Conrad, 2009). El concepto *competencia retórica* permite detectar al lector qué género discursivo es el texto que lee y le posibilita hacer uso de estrategias específicas que optimicen la comprensión textual (Sánchez y García, 2009). Esta competencia retórica está relacionada con la investigación de Biber y Conrad (2009) y el concepto de estructura retórica de McNamara, Graesser, McCarthy y Cai (2014) sobre el análisis automatizado de la coherencia y cohesión del discurso. En definitiva, la comprensión lectora de un texto hace uso de estrategias específicas para la construcción del modelo de referencia según el género discursivo. Así, la destreza del lector al identificar el género discursivo dependerá, en buena parte, de los procesos de comprensión de la macroestructura del texto (Yoo, 2015).

Las investigaciones sobre inferencias lectoras llevadas a cabo desde los años ochenta hasta hoy han presentado dos líneas de investigación centradas en los modelos de comprensión lectora y los géneros discursivos (McNamara y Magliano, 2009). Las investigaciones relacionadas con la comprensión inferencial y su carácter predictor de la comprensión lectora han sido numerosas desde los años noventa. Las investigaciones longitudinales de Oakhill y Cain (2012), Kendeou et al. (2009) y Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas (2010) subrayan el carácter predictor de la comprensión inferencial en estudios realizados tanto en niños como adultos.

La investigación de la comprensión lectora ha estado orientada a los textos narrativos y, en menor medida, a los expositivos, tanto en el papel que juegan los géneros discursivos y la cohesión textual como en el conocimiento previo del mundo (Best, Ozuru, Floyd, y McNamara, 2006). Algunas investigaciones de los años ochenta (Graesser, Hauff-Smith, Cohen y Pyles, 1980; Haberlandt y Graesser, 1985; Graesser, Hoffman y Clark, 1980) ya pusieron de manifiesto las diferencias de comprensión lectora entre los textos narrativos y expositivos. Más recientemente, Graesser, Millis y Zwaan (1997) relacionaron el nivel de comunicación de la lectura con el género discursivo; y Millis y Graesser (1994) analizaron comparativamente los tipos de inferencias con los tipos de discurso. Ambas perspectivas advirtieron de la imposibilidad de generalizar los hallazgos de la comprensión lectora en los textos narrativos a otros tipos de textos.

Las investigaciones sobre los textos narrativos han sido las más frecuentes entre los estudios de la comprensión lectora. Desde los primeros trabajos sobre la construcción de la comprensión lectora de Graesser, Singer y Trabasso (1994) hasta las investigaciones más recientes de Cook y O'Brien (2014) y Gerrig y Wenzel (2015), numerosas publicaciones han abordado la comprensión lectora de textos narrativos desde perspectivas muy diversas. En particular, Trabasso y Wiley (2005) abordan la importancia de la finalidad de la lectura en la comprensión de las inferencias durante la comprensión de textos narrativos. Por el contrario, los trabajos más recientes se han centrado en el análisis de la comprensión de textos expositivos (Otero, León y Graesser, 2002; McNamara, Louwerse, McCarthy y Graesser, 2009), científicos (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010) y argumentativos (Haria y Midgette, 2014). Por ejemplo, Kendeou y van den Broek (2007) analizan el efecto del conocimiento previo y la

estructura del texto en los procesos cognitivos de comprensión lectora en textos científicos.

Los estudios comparados entre la lectura de textos narrativos y expositivos señalan cómo los lectores ajustan sus conocimientos previos a la comprensión lectora. León, Escudero, y van den Broek (2002) replican el estudio de Trabasso y Magliano (1996) e incorporan la lectura de diferentes géneros discursivos (narrativos, periodísticos y expositivos). Los resultados de esta investigación incidieron en la manera en la que los lectores realizaron distintos tipos de inferencias según el tipo de texto leído. De este modo, esta investigación corroboraba los hallazgos de Kucan y Beck (1996) Goldman, Varma y Coté (1996), Millis y Graesser (1994) y van den Broek, Rohleder y Narváez (1996), que inciden en los distintos tipos de inferencias que se realizan según el género discursivo.

### 1.1. Leer para aprender: una perspectiva funcional de la comprensión lectora

El enfoque denominado “leer para aprender” (*Reading to Learn*) desarrollado por J.R. Martin en Australia mostró la eficiencia de trabajar determinadas estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Secundaria (Rose & Martin, 2018). Dichas estrategias son distintas en la medida en que la lectura se realiza de distintos géneros discursivos. También, las estrategias de aprendizaje basadas en el andamiaje también son distintas.

En la práctica diaria, los profesores tienen muy difícil comprobar cuál es el grado de comprensión lectora que tienen sus alumnos y las evidencias que poseen hacen referencia a aquel pequeño número de estudiantes que participan activamente en el aula. Sin embargo, cabría preguntarse por aquellos estudiantes que participan esporádicamente o que no participan en los diálogos en el aula. Es fundamental para el desarrollo lector de todos los estudiantes que estos participen en las diferentes tareas que avancen en el ámbito de las estrategias lectoras. Para ello, el profesorado debe desarrollar una interacción profesor-alumno que apoye a los estudiantes con mayores dificultades a la par que asiste también a aquellos que no plantean dificultades lectoras. Esta es la razón por la que las actividades diseñadas en este proyecto nacen a partir de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno como parte fundamental del aprendizaje basado en el ciclo iniciación-respuesta-retroalimentación (*Initiation Response Feedback, IRF*). Este programa está compuesto de nueve conjuntos de estrategias clasificados en tres niveles de dificultad (Rose & Martin, 2018, p. 140):

<b>Nivel 1</b>	Preparación para la lectura	Construcción conjunta	Construcción individual
<b>Nivel 2</b>	Lectura detallada	Reescritura conjunta	Reescritura individual
<b>Nivel 3</b>	Construcción de oraciones	Ortografía	Redacción de oraciones

En este sentido, las estrategias denominadas “preparación para la lectura” reúne aquellas estrategias que permiten el aprendizaje y/o desconstrucción de los géneros discursivos que se va a leer.



Figura 1. Ciclos, niveles y estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de Rose & Martin (2018, p. 140). Figura tomada de Pedrosa & Pangua, 2019.

En este sentido, el proceso didáctico en el que se basa nuestra secuencia de comprensión lectora es la siguiente según Rose y Martin (2018):

1. Preparación para la lectura (géneros discursivos)
2. Lectura detallada del texto (identificación de oraciones e ideas fundamentales).
3. Reconstruyendo el sentido del texto (incorporación de información complementaria)
4. Reescritura conjunta y reescritura individual (apropiarse de los recursos lingüísticos propios del género discursivo)
5. Construcción conjunta e individual (construir textos completos)

## 2. Los géneros discursivos escolares en la Escuela de Sídney (Fernando)

La denominación de la Escuela de Sídney nació a finales del siglo XX con la finalidad de englobar la labor desarrollado por el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney en relación los proyectos e investigación sobre la lengua y la educación. Sus programas estuvieron relacionados con la mejora de la escritura y la lectura en Educación Primaria. Para ello, analizaron los tipos de géneros discursivos que se usaban en las aulas de manera habitual. De esta investigación nació la denominada “pedagogía basada en los géneros discursivos” en la que fundamentamos buena parte de la evaluación de la CCL (para más información, ver Rose & Martin, 2018).

El fin de la pedagogía basada en los géneros discursivos es “hacer que toda la tarea del aprendizaje de la lengua sea explícita, y esto implica crear conocimientos nuevos acerca de la lengua” (Rose & Martín, 2018, p. 23). Dicho conocimiento afecta tanto a los docentes como a los estudiantes, pues han de desarrollar una conciencia de género discursivo para cada uno de los modelos escolares utilizados. Para conseguir dicha conciencia, la evaluación de las tareas de los estudiantes en la CCL debe partir de un claro análisis de los géneros discursivos escolares.

En líneas generales, los niños en España escriben en Educación Primaria redacciones y, cuando hablan en público, ponen en práctica un diálogo. Sin embargo, los niños y los profesores tienen una idea distinta de lo que consiste escribir y hablar según sea el contexto de la clase de Matemáticas, Música, Lengua o Ciencia Sociales. Esta



disparidad de criterios confirma la necesidad de compartir con los docentes los modelos discursivos que mejoren la expresión y la comprensión (tanto escrita como oral) de los estudiantes. Del mismo modo, el desarrollo de las habilidades que permitan a los estudiantes reconocer y reflexionar sobre la identificación de los elementos característicos y la organización de un discurso es muy escaso. Estos elementos son los que, a la postre, se convierten en el desarrollo metadiscursivo de los niños, pues la construcción oral y escrita requiere siempre de una asunción del contexto de situación (registro) y de cultura (género discursivo) (ver capítulo 4).



Figura 5.1. Estratos lingüísticos en diferentes contextos sociales (tomado de Martin & Rose, 2007, p. 10).

En consecuencia, la evaluación y el feedback de la CCL están orientados hacia la mejora de la conciencia de género discursivo y, especialmente, hacia el desarrollo de un conocimiento en los niños de los distintos niveles de la lengua desde una perspectiva funcional (De Silva Joyce & Feez, 2012). Un programa de enseñanza basado en los textos tiene como fin la mejora de la CCL a partir del desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos escolares; es decir, la incorporación de la auto-regulación de la expresión y la comprensión de la comunicación según el contexto de situación y de cultura.

## 2.1.El género discursivo en la Escuela de Sídney

Los géneros discursivos son constituidos a partir de los usos sociales de la comunicación en diversas situaciones. Los discursos son siempre interactivos y poseen una finalidad entre los interlocutores entre los que se desarrolla. Desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional, los géneros discursivos codifican una serie de significados que están determinados por las prácticas sociales de comunicación en una cultura particular (Rose, 2010). Dicha perspectiva permite abordar los géneros discursivos como un sistema interrelacionado entre los distintos géneros y posibilita describir los distintos patrones o fases recurrentes de los distintos géneros discursivos utilizados, por ejemplo, en un contexto escolar. El etiquetado funcional de las fases puede ser descrito a partir de criterios formales (capítulos, párrafos, oraciones, etc.) y criterios funcionales (introducción [propósito y precedentes], cuerpo [argumento y prueba], conclusión, etc.). En nuestro caso, haremos uso de los criterios funcionales para describir el discurso o fases (Eggins, 2002).



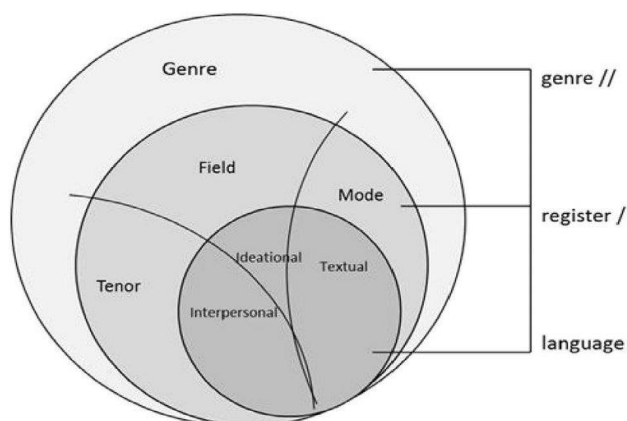


Figura 5.2. El género discursivo y el registro en relación a las metafunciones del lenguaje (tomado de Rose, 2010, p. 211).

La construcción e interpretación de un género discursivo (contexto de cultura) es determinado por la elección del registro por parte de los interlocutores (contexto de situación) a partir del tenor, el campo y el modo (ver capítulo 4). Las decisiones adoptadas por el emisor en relación a qué género discursivo ha de usar en un contexto de situación particular conlleva también modificaciones en su discurso. Dichas modificaciones discursivas son realizadas por las metafunciones del lenguaje y son relacionadas con las dimensiones del contexto social: la metafunción ideacional con el campo (interpretación de experiencias), la metafunción textual con el modo (organizador del discurso) y la metafunción interpersonal con el tenor (marcar la distancia entre los interlocutores).

## 2.2. La relación de los géneros discursivos en la escuela

La comunicación oral y escrita en la escuela posee una importancia fundamental. Sin embargo, no siempre se aborda el intercambio comunicativo desde una clara conciencia metalingüística. De hecho, términos como “redacción” o “exposición oral” plantea una amplísima diversidad dentro de las propias aulas, sin que profesores y alumnos puedan determinar qué aspectos de la microestructura, macroestructura o género discursivo responden a la tarea solicitada. La diversidad y complejidad de los géneros discursivos utilizados en EP motivaron los estudios de Martin y Rose (2007). Estos elaboraron un mapa de los géneros discursivos y plantearon tanto su estructura y dependencia con la microestructura y la macroestructura como sus relaciones.

Los géneros discursivos construyen significados y estos significados conforman el género. Esto evidencia que cualquier intercambio comunicativo, sea oral o escrito, configura parte de su significado en la detección y producción del género discursivo particular, entendido este como una práctica social orientada a una finalidad concreta y construido en distintas etapas (o partes del discurso) basadas en un patrón recurrente en la comunicación oral y escrita (Rose & Martin, 2018).

La conciencia de los distintos géneros discursivos escolares requiere de un conocimiento en los distintos niveles del discurso, sea léxico o sintáctico (microestructura), sea la coherencia y cohesión textual (macroestructura). Del mismo modo, se ha de desarrollar una categoría general según el propósito de la comunicación. Como se observa en el cuadro 5.1, las categorías generales de los géneros discursivos están compuestas por cuatro familias: géneros históricos/narrativos (relatos, anécdotas, exemplum, narraciones), géneros informativos (descripción, explicación, procedimiento, etc.) y los géneros argumentativos (argumentación y discusión).

Cuadro 5.1. Los géneros discursivos principales en EP (tomado de Rose & Martin, 2018, p. 61)

<i>Familia</i>	<i>Género</i>	<i>Propósito social</i>	<i>Etapas</i>
Historias	Relato	Relatar eventos	Orientación Registro de los eventos
	Narración	Resolver una complicación	Orientación Complicación Evaluación Resolución
	Anécdota	Compartir una reacción emocional	Orientación Evento insólito Reacción
	Ejemplum	Juzgar un personaje o un comportamiento	Orientación Incidente Interpretación
	Géneros informativos	Descripción	Describir entidades específicas
Exposición descriptiva		Clasificar y describir entidades generales	Clasificación Descripción
Explicación		Explicar una secuencia de eventos	Fenómeno Explicación
Procedimiento		Cómo realizar una actividad	Finalidad Equipamiento Pasos
Protocolo		Qué hacer y qué no hacer	Finalidad Normas
Géneros argumentativos	Argumentación	Defender un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Analizar dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión

La evaluación de la CCL en nuestro proyecto parte, por tanto, de la consideración de numerosos indicadores relacionado tanto con el contexto como con la construcción del discurso. Dichos indicadores estarán adscritos a tres dimensiones: género/registro, macroestructura y microestructura del discurso (Silva Joyce & Feez, 2012). El primero de ellos hace referencia al género discursivo y al registro (ver cuadro 5.2.) como elementos fundamentales de la comunicación oral y escrita. El desarrollo de la CCL viene determinado en parte por la producción y la recepción del discurso a partir de la elección de un prototipo discursivo particular, según el contexto de cultura y el contexto de situación (ver capítulo 4 en este libro). Este conocimiento metadiscursivo es fundamental para elaborar e interpretar adecuadamente el discurso en su contexto.

Cuadro 5.2. Indicadores de evaluación del género discursivo y el registro (tomado de Silva Joyce & Feez, 2012, pp. 73-74)

<i>Nivel</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores de evaluación</i>
Género discursivo	Tipo de texto	Propósito del texto Tipo de género

		Etapas típicas del género Adaptación del texto a las convenciones del género discursivo
	Localización	El texto es reconocido en su contexto de uso Procedencia del texto
	Campo	Tema del texto Texto real o ficticio Grado de especialización del discurso
Registro	Tenor	Emisor que produce el discurso Audiencia del discurso Distancia de poder entre emisor/receptor Frecuencia de la relación emisor/receptor Grado de formalidad
	Modo	Discurso hablado, escrito, visual o multimodal Medio de comunicación Organización del discurso El discurso acompaña una acción o una reflexión

El contexto de cultura en el que se produce el intercambio comunicativo determina el género discursivo. Por tanto, los interlocutores deberán determinar qué tipo de género o etapas típicas, entre otros, incorpora el texto. El contexto de situación determina el registro usado en el discurso, y dependerá del campo, tenor y modo del discurso. El género discursivo y el registro vienen determinados tanto por la intención comunicativa como por el contexto en que esto se produce.

La segunda dimensión pertenece a la macroestructura textual. En ella, el cuadro 5.3. señala los elementos de análisis de la coherencia textual (global y lineal) y la cohesión textual de los discursos. El cuadro 5.3. muestra algunos de los indicadores que pueden ser observados en el nivel de la macroestructura discursiva y con qué indicadores puede ser analizado. Estos indicadores presentan numerosas diferencias cuando se trata de un texto oral o escrito. Por ello, el profesorado debe analizar con detenimiento qué características de la macroestructura textual posee el discurso que evalúa.

*Cuadro 5.3. Indicadores de evaluación de la macroestructura (adaptación de Silva Joyce & Feez, 2012, pp. 73-74)*

<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Indicador</i>
Coherencia global	El asunto que resume la idea principal del texto.	Tema del texto
Coherencia lineal (progresión temática)	Las distintas partes del texto están relacionadas entre sí conformando la <i>progresión temática</i> . Esta permite que el tema del texto se desarrolle en varios subtemas y progrese la narración, la descripción o la exposición, según el caso.	Estructura de las etapas Oración temática, de apoyo y conclusión en cada etapa o parte Conexión lógica entre las ideas del discurso
Cohesión textual	Son los elementos lingüísticos que posibilitan al texto escrito evidenciar la coherencia global y lineal del texto. Los mecanismos lingüísticos que lo posibilitan son los siguientes:	Uso de la recurrencia Uso de los pronombres, deícticos y proformas léxicas Uso de la elipsis

	<p>a. Recurrencia: léxica, semántica, sintáctica, fónica.</p> <p>b. Sustitución: uso de <i>proformas</i> (pronombres y adverbios deícticos, proformas léxicas).</p> <p>c. Elipsis: Son elementos recuperables por el contexto.</p> <p>d. Orden de los constituyentes oracionales: tema o tópico; rema o comentario.</p> <p>e. Marcadores del discurso: marcadores pragmáticos; marcadores de relaciones textuales o supraoracionales.</p>	<p>Uso de los marcadores del discurso para relacionar oraciones y partes del discurso.</p>
--	---	--

El nivel de la microestructura textual está dividido de dos subniveles: el nivel léxico y el nivel sintáctico (ver cuadro 5.4.). Esto permite concretar qué elementos debemos observar en la microestructura, especialmente, cuando dichos indicadores dependen de la elección del género discursivo y el registro a la situación comunicativa. En consecuencia, el léxico debe adaptarse según su temática y receptores potenciales, discriminando si se ha de usar un léxico técnico, abstracto o, por el contrario, un léxico no restringido de carácter cotidiano, coloquial e informal.

*Cuadro 5.4. Indicadores de evaluación de la microestructura (adaptado de Silva Joyce & Feez, 2012, pp. 73-74)*

<i>Nivel</i>	<i>Descripción</i>	<i>Indicador</i>
Nivel léxico	Este nivel aborda la escritura de la palabra, tanto desde una perspectiva alfabética como ortográfica.	Vocabulario técnico, abstracto o literario
Nivel sintáctico	La construcción sintáctica con los distintos elementos de la oración.	Tipos de verbos (acción, proceso o estado) Tipos de participantes Tipos de significados circunstanciales Tipos de enunciado (declarativo, interrogativo, imperativo) Tipos de oraciones (simple, yuxtapuesta, coordinada y subordinada) Orden lógico de la oración (participantes, procesos, circunstancias, etc.)
	La construcción de grupos sintácticos	Elementos que constituyen los grupos sintácticos nominales Modo y tiempo verbal Estructura de los grupos adjetivas, adverbiales y construcciones preposicionales

El nivel sintáctico está compuesto de dos dimensiones: la construcción sintáctica y la construcción de grupos sintácticos. El primero obedece a los elementos de análisis de la oración en su conjunto; mientras, la construcción de grupos sintácticos aborda el análisis de la composición de los sintagmas y su función en la oración.

Por último, también se incorporarían algunos elementos formales y orto-tipográficos como la ortografía, la puntuación y la presentación en el caso de que se trate de evaluar un texto escrito. El cuadro 5.5. anota alguno de los indicadores que suele ser recurrente en las evaluaciones de la CCL en la escuela.

*Cuadro 5.5. Indicadores de evaluación de los elementos formales y ortotipográficos (adaptado de Silva Joyce & Feez, 2012, pp. 73-74)*

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>	<i>Indicador</i>
Ortografía	El conjunto de usos y convenciones que permiten el uso correcto de la tipografía del español normativo escrito	Uso correcto de la normas de uso de la lengua escrita.
Puntuación	Uso del punto, punto y seguido, coma, dos puntos y punto y coma en el discurso.	Puntuación correcta en el discurso
Presentación	El texto manuscrito ha de ser elaborado con ciertas reglas que faciliten la lectura, como el uso de márgenes, el interlineado, las rectificaciones de la escritura, etc.	Limpieza y orden en el discurso impreso o manuscrito

**MATERIALES DEL PROFESOR**  
**Secuencia didáctica para la mejora de la comprensión**  
**lectora del cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga**

### 5.3.1 Secuencia didáctica para la mejora de la comprensión lectora del cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga

#### Nota introductoria

Las tareas descritas en este documento se insertan en el marco del *Programa de Español, Comunicación y Comprensión lectora* elaborado por el Ministerio de Educación Pública y publicado en 2017. Así, estas tareas están incluidas en el criterio de evaluación del currículum siguiente:

Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa [pertenece al libro de...]), para encontrar y compartir sus diversos sentidos (MEP, 2017, p. 46).

Sin embargo, esta secuencia didáctica está orientada exclusivamente a la **comprensión lectora** de un texto concreto, sea este literario o no literario. La importancia de esta secuencia viene determinada por el objetivo de desarrollar en los estudiantes diversas estrategias de comprensión lectora que les permita construir un modelo de referencia a través de las distintas fuentes de información a la que accede el lector en la lectura. Por esta razón, el foque de esta secuencia didáctica no está puesto en la motivación lectora, sino en el desarrollo de las habilidades sociocognitivas requeridas en la comprensión lectora.

Partiendo del marco curricular publicado por el Ministerio de Educación Pública, las tareas de este documento abordan la *fase analítica* y la *fase interpretativa*, a la vez que añade algunos elementos pertenecientes a la *fase de ubicación* que sean requerido por el lector en su tarea de interpretación del texto. Del mismo modo, esta secuencia didáctica incentiva el paso de la construcción del modelo de referencia de la comprensión lectora hacia una comprensión crítica.

La secuencia didáctica de este documento no pretende ser una programación de aula, sino una propuesta para que los docentes conozcan tanto algunos tipos de tarea y su relación con las habilidades lectoras que desarrolla como una posible secuencia de trabajo con un texto literario o no literario. A partir de estas propuestas, el docente ha de adaptarlas incorporando elementos de motivación y seleccionando aquellas que sean necesarias para el desarrollo de determinadas habilidades de los estudiantes. En consecuencia, no es necesario realizar toda la secuencia didáctica para obtener un resultado óptimo en la comprensión lectora del texto. En la medida en que los estudiantes desarrollan ciertas habilidades de comprensión lectora, requerirán un mejor número de tareas como andamiaje de las habilidades de comprensión. Por ello, estas tareas deben ser adaptadas tanto al foco de interés de los estudiantes como al nivel de desarrollo curricular de los estudiantes del grupo-clase.

Por último, estas estrategias pueden ser extrapolables a otras áreas de conocimiento del currículum. También, ciertos aspectos relacionados con el conocimiento del entorno de los estudiantes y de los textos pueden facilitar una labor interdisciplinar en la escuela.

La estructura de la secuencia de comprensión lectora (objetivos, duración y materiales) están resumidas en la tabla 1.

Tabla 1.

Tabla de fichas, objetivos, tiempo aproximado de las tareas y materiales

Ficha	Objetivo	Duración	Materiales
<b>Actividades previas a la lectura</b>			
<b>Ficha 1</b>	Diferenciar distintos géneros discursivos según distintos criterios comunicativos	80'	Textos de noticia y canción
<b>Ficha 2</b>	Diferenciar los géneros discursivos novela y cuento	40'	Preguntas
<b>Ficha 3</b>	Reconocer los elementos y la estructura constitutivos de un cuento oral	80'	Tabla 1, 2 y 3
<b>Ficha 4</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	80'	Texto del cuento A la Deriva
<b>Ficha 5</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	40'	Preguntas
<b>Actividades durante la lectura</b>			
<b>Ficha 6</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40'	Texto del cuento A la Deriva Preguntas
<b>Ficha 7</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	80'	Texto del cuento A la Deriva Tabla 4
<b>Ficha 8</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40'	Cuento A la Deriva Tabla 4 y Tabla 5
<b>Ficha 9</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40'	Nubes de palabras <a href="https://www.nubedepalabras.es">https://www.nubedepalabras.es</a>
<b>Actividades posteriores a la lectura</b>			
<b>Ficha 10</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo	40'	Tabla 6
<b>Ficha 11</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo	80'	Tabla 6
<b>Ficha 12</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo	80'	Preguntas



## Actividades previas a la lectura del cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga

### Ficha 1: (Re)conocimiento del género discursivo del cuento

<b>Criterio de evaluación:</b>	“Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analística y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos”
<b>Objetivo:</b>	Diferenciar distintos géneros discursivos según distintos criterios comunicativos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80’
<b>Foco:</b>	Reconocimiento del género discursivo del cuento
<b>Materiales:</b>	Ficha 1 del estudiante con los dos textos (noticia y canción)

### Proceso

1. Se entrega un documento a los estudiantes con los dos textos de la ficha 1 (material del estudiante).
2. Se inicia un diálogo con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas generadoras:
  - a. ¿Qué noticia han leído recientemente en un periódico?
  - b. ¿Qué características tiene una noticia respecto a otros textos?
  - c. Otras.
3. Se invita a los estudiantes a leer el texto 1 (ficha 1) y se realiza con los estudiantes una breve discusión en torno a las diferencias entre los géneros discursivos “noticia” y “cuento”. ¿Por qué podemos decir que una noticia no es ficción y un cuento sí lo es?

#### **Orientación al profesor:**

Estas actividades plantean en los estudiantes algún conflicto relacionado con la diferencia entre el carácter ficticio o real de los textos. Este planteamiento permitirá el análisis de la relación entre realidad y ficción en una narración, sea cuento, novela o una crónica periodística.

# SEMANARIO UNIVERSIDAD

PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

## “Tenemos que explorar” sobre la aplicación de plasma de pacientes recuperados en enfermos por coronavirus.

Se trata de utilizar los anticuerpos obtenidos del plasma sanguíneo de personas que se hayan recuperado de la infección por Covid-19 para el tratamiento de la enfermedad.

by [Montserrat Cordero Parra](#)

Mar 29, 2020 14:42pm



El presidente ejecutivo de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Román Macaya, señaló este sábado por la tarde que el “suero convaleciente” (el plasma donado de los sobrevivientes del nuevo virus) resulta prometedor para el tratamiento del coronavirus COVID-19 y es algo que hay que explorar.

De acuerdo con Macaya, el país cuenta con gran capital humano y todo eso tiene que sumarse a la producción local.

“En esto específico de sueros convalecientes, donde se le toma sangre de una persona que ya se recuperó de COVID-19 y se le aíslan los anticuerpos que tiene para ponérselos a un nuevo paciente, es algo que debemos explorar”, señaló Macaya.

Macaya rescató el trabajo que hace el Instituto Clodomiro Picado de la Universidad de Costa Rica y que se encuentra relacionado con el suero antiofídico.

“Esas son las conversaciones que tenemos que tener entre los diferentes centros de investigación para aprovechar la capacidad plena de nuestro país y enfrentar la crisis”, añadió. Por su parte, el director de Vigilancia de la Salud del Ministerio de Salud, Rodrigo Marín, externó que a diario salen a relucir diferentes estudios sobre tratamientos para el COVID-19.

“Es una enfermedad relativamente nueva pero muchos datos se están analizando. Hay muchísimos estudios a nivel mundial. El país está monitoreando constantemente todos los estudios. Y de ser necesarios y efectivos los tomaremos en cuenta”, aseguró.

Actualmente países como Estados Unidos y España se encuentran interesados en comenzar estudios para ver si el plasma de los supervivientes de la infección puede ser un arma efectiva contra el virus.

«A principios del Siglo XX, los sueros convalecientes se usaban para detener brotes de enfermedades virales como la poliomielitis, el sarampión, paperas y gripe», destaca *The Journal of Clinical Investigation*.

4. Se invita a los estudiantes a leer el texto 2 (ficha 1) y de ser posible se pone el audio de la canción, luego se realiza con los estudiantes una breve discusión en torno a las siguientes cuestiones:
- ¿Qué cantantes, en español, le gustan? Recuerde el nombre de una canción.
  - ¿Cómo está escrita una canción de la letra de “Nana”, una canción de Rosalía que aparece en su álbum *El mal querer* (véase en <https://www.youtube.com/watch?v=ZQ2e2tBQ9js>)?
  - ¿En qué se diferencia un cuento de un poema/canción?

**Orientación al profesor:**

Esta actividad ha sido diseñada para subrayar las diferencias del discurso centradas en los aspectos formales del discurso lírico de una canción (yo lírico, ritmo, etc.) frente al discurso narrativo de una noticia (elementos y estructura de la narración).

**Nana**

Rosalía-El mal querer

Nana, nana, nana  
Nana, nana, nana

En la puerta del cielo  
Venden zapatos  
Pa' los angelitos  
Que están descalzos

Nadie a ti te ha conta'o  
Que ningún sueño  
Sabe de horas o tiempos  
Ni tiene dueño

Y cae la lluvia triste  
Para mirarte  
Detrás de cada gota  
Te mira un ángel

Nana, nana, nana  
(Nana, nana)  
Nana

## Ficha 2: Los géneros narrativos: novela vs cuento

Objetivo:	Diferenciar los géneros discursivos novela y cuento
Curso:	7º año
Tiempo:	40'
Foco:	Reconocimiento del género discursivo del cuento
Materiales:	Ficha 2

### Proceso

1. Se entrega un documento a los estudiantes con la ficha 2 (material del estudiante).
2. Se inicia un diálogo con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas generadoras:
  - a. ¿Qué novelas se leyeron el año pasado en clase?
  - b. ¿En qué se diferencia un cuento y una novela?
  - c. ¿Podemos decir que la novela, al igual que el cuento, se trata de una narración de ficción?
  - d. ¿Qué diferencia hay entre ellos?
  - e. Otras.
3. Se invita a los estudiantes a realizar las actividades de la ficha 2. En ella, los estudiantes verán un cortometraje titulado *Love hair* ([https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V\\_Fkw28](https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28)) y reflexionarán en el grupo-clase sobre las siguientes cuestiones:
  - a. ¿Es una narración ficticia?
  - b. ¿Cuál es el argumento del cortometraje *Love hair*?
  - c. ¿Qué elementos de la narración puede reconocer en este cortometraje?
  - d. ¿En qué se diferencia un cortometraje de un largometraje?
  - e. ¿Qué elementos hacen diferente a un cuento de una novela?

**Orientación al profesor:** Las preguntas de los alumnos deben ir orientadas a la comparación entre largometraje como novela y el cortometraje como cuento. Esta actividad pretende activar las nociones aprendidas en cursos anteriores por los estudiantes.

### Ficha 3: Elaboración colectiva de un cuento oral

<b>Objetivo:</b>	Reconocer los elementos y la estructura constitutivos de un cuento oral
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Recordar las características que componen un cuento tradicional
<b>Materiales:</b>	Ficha 3

#### Proceso

1. El profesor enumera las características del cuento que han ido apareciendo durante las tareas de la ficha 1 y 2.
2. El profesor presenta la ficha 3 donde se señalan los elementos del cuento y las distintas estructuras de la acción. Tras una primera lectura de los estudiantes, el profesor resolverá sus dudas.

Tabla 1.

Elementos de la narración

Elementos de la narración	Características del cuento tradicional
<b>Personajes</b>	Poseen un carácter simple y simbolizan una cualidad humana (personaje tipo). La información procede del narrador.
<b>Narrador</b>	Externo (no participa en la historia), retrospectivo (en pasado), omnisciente (dominio de la historia).
<b>Acción</b>	Orden lineal y progresivo (estructura: planteamiento, nudo y desenlace), sin digresiones ni finales abiertos.
<b>Tiempo</b>	El ritmo es ágil (el <i>tiempo de la narración</i> es mayor que el <i>tiempo de la historia</i> ). Posee un carácter atemporal.
<b>Espacio</b>	Breve descripción para situar la acción (ambiente).

Tabla 2.

Estructura de la narración

Proposición narrativa	Tipo proposición	Descripción
1	Situación inicial o planteamiento	Punto de partida de la narración, presentación de personajes y contexto. Aporta la siguiente información: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Situación en el espacio y el tiempo</li> <li>b) Presentación de personajes</li> <li>c) Acontecimientos que conducen al conflicto</li> </ol>
2	Nudo	Uno o más episodios que desarrollan el conflicto del personaje principal.
3	Desenlace y situación final	Actos que inducen o empujan a la resolución del conflicto y nueva situación del personaje tras el desenlace.

Tabla 3.  
Estructura interna de la acción

<b>ESTRUCTURA INTERNA DE LA ACCIÓN</b>			
<b>Esquema clásico de la estructura de la acción</b>			
PLANTEAMIENTO	NUDO		DESENLACE
a) Situación en el espacio y el tiempo b) Presentación de personajes c) Acontecimientos que conducen al conflicto	a) Episodios que desarrollan el conflicto		a) Resolución del conflicto
<b>Esquema de narración <i>in media res</i></b>			
NUDO		DESENLACE	
a) Episodios que desarrollan el conflicto b) Referencias a acontecimientos anteriores que permiten entender el origen y el sentido del conflicto.		a) Resolución del conflicto	
<b>Esquema de narración <i>in extrema res</i></b>			
SITUACIÓN FINAL	NARRACIÓN LINEAL		
Situación del personaje tras el desenlace	PRESENTACIÓN	NUDO	DESENLACE

3. Una vez que se tiene la definición y las características del cuento, sacadas de las comparaciones que se hicieron en las fichas anteriores, se crea un cuento oral en pequeños grupos donde se recojan las características recogidas en las tablas 1, 2 y 3.
  - a. En primer lugar, se eligen los elementos que va a tener esa narración, a saber: los personajes, el narrador, se esboza la acción, se decide el tiempo que va a durar esa acción y se escoge un espacio. Para ello se tiene presentes las definiciones que fueron produciéndose en las actividades iniciales de la clase.
  - b. Cuando se tienen elegidos los elementos de la narración, se empieza a construir el cuento. Para ello se deben recordar la secuencia que tiene un cuento: situación inicial, nudo y desenlace.
  - c. La actividad concluirá con la puesta en común de todos los cuentos elaborados por los pequeños grupos de estudiantes.
  - d. Tras escuchar cada cuento de sus compañeros, los estudiantes harán un breve análisis de los elementos y la estructura de la narración.

**Orientación al profesor:** Esta actividad resulta fundamental para la construcción de una imagen mental de la comprensión del texto. Por esta razón, el profesor debe asegurarse que los estudiantes reconocen los elementos y la estructura de la narración. Esto permitirá que los estudiantes identifiquen y orden la información relevante de aquello que leen.

#### Ficha 4: Elaboración de hipótesis antes de la lectura

<b>Objetivos:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Generar hipótesis sobre el contenido y sentido de la lectura
<b>Materiales:</b>	Ficha 4 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

1. Los estudiantes deberán leer las tareas propuestas en la ficha 4 antes de empezar el trabajo. También, deberán acceder al texto con antelación a su lectura.
2. Individualmente, los estudiantes buscarán el significado de la palabra “deriva” y las posibles connotaciones que esta puede tener para la construcción del sentido global del texto. Además, se reflexiona sobre el significado de la palabra y la relación que tiene con las ilustraciones del cuento que aparecen en la ficha 4 de los estudiantes.
3. Una vez resueltas las dudas, los estudiantes comenzarán a trabajar en pequeños grupos para responder las cuestiones siguientes:
  - a. Interpretación del título del cuento
    - i. ¿Qué piensa del título?
    - ii. ¿Con qué circunstancia personal podría ser relacionado este título?
    - iii. Si fuera uno de los personajes de este cuento, ¿cómo se sentiría al estar “a la deriva”?
  - b. Construcción de hipótesis sobre el contenido y sentido del texto
    - i. ¿Qué puede haber pasado en el cuento?
    - ii. ¿Cuál puede ser su temática?
    - iii. ¿Quién puede protagonizarlo?
  - c. Escriba en un breve párrafo su hipótesis sobre la temática que se desarrollará en el cuento “A la deriva”.

**Orientación al profesor:** Esta actividad pretende preparar al estudiante para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. El docente puede realizarlo mediante preguntas al grupo o adaptarlo a otras estrategias según sean las características de los estudiantes (dibujos, esquemas, representaciones, etc.). La estrategia fundamental previa a la lectura es la elaboración de una hipótesis construida con las experiencias y nociones previas que se relacionan de una u otra manera con el texto que va a ser leído. Las distintas hipótesis deben diferir como lectores haya en el aula. Estas hipótesis preparan la lectura y la comprensión del texto desde la incorporación de una información que no se explicita en la lectura. La regulación lectora permite en el lector madura modelar estas hipótesis durante la lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones de los estudiantes o, por el contrario, son reformuladas.



### Ficha 5: Análisis del contexto sociocultural de la narración

<b>Objetivos:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Generar hipótesis sobre el contenido y sentido de la lectura
<b>Materiales:</b>	Ficha 5 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

Los estudiantes abordarán en esta tarea aquellos conocimientos que poseen sobre la vida en la selva. Para ello, deben responder en parejas a las siguientes cuestiones sobre el marco narrativo en el que se desarrolla la acción de la lectura.

1. ¿Ha estado en una selva?
2. Al caminar en ella, ¿se ha sentido desorientado?
3. ¿Qué sensaciones tiene las personas en el interior de la selva?
4. Busque información en Internet por parejas sobre las formas de vida en la selva. Se realizará una puesta en común sobre los datos descubiertos.
5. Anote la información más relevante e integra esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las preguntas siguientes:
  - a. ¿Qué puede haber ocurrido en un cuento titulado “A la deriva” sabiendo que el marco espacial es la selva?
  - b. ¿A quién le puede haber ocurrido algo así?
6. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

#### **Orientaciones al profesor:**

Esta actividad pretende preparar al estudiante para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. La estrategia fundamental previa a la lectura es la elaboración de una hipótesis construida con las experiencias y nociones previas que se relacionan de una u otra manera con el texto que va a ser leído. Las distintas hipótesis deben diferir como lectores haya en el aula. Estas hipótesis preparan la lectura y la comprensión del texto desde la incorporación de una información que no se explicita en la lectura. La regulación lectora permite en el lector maduro modelar estas hipótesis durante la lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones de los estudiantes o, por el contrario, son reformuladas tras obtener más información sobre el texto.

En el caso que alguno de los estudiantes no tuvieran conocimientos previos sobre la selva, el docente incorporará alguna tarea complementaria basada en la búsqueda de información (en Internet o en libros de texto de Ciencias y Estudios Sociales, entre otras fuentes).

## 1. Actividades durante la lectura

### Ficha 6: Primera lectura del cuento

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la primera lectura del texto narrativo.
<b>Materiales:</b>	Ficha 6 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

Los alumnos hacen una **lectura individual y detenida del texto** (que puede desarrollarse con antelación a la clase o durante la misma), poniendo en práctica aquellas estrategias de comprensión lectora que le sean conocidas con antelación y aplicadas habitualmente en su propia lectura. Tras su primera lectura, los estudiantes contrastarán su hipótesis inicial con las siguientes informaciones que han obtenido en la lectura del cuento:

1. ¿Dónde se desarrolla el cuento?
2. ¿En qué periodo o época se desarrolla?
3. La acción del cuento ¿a quién le ocurre?
4. ¿Qué acción hace que la vida del protagonista cambie por completo?
5. ¿Cómo concluye la historia?

Una vez respondidas estas cuestiones individualmente, se planteará un debate entre los estudiantes.

**Orientaciones del profesor:** El debate se desarrollará en torno a las respuestas de las preguntas planteadas a los estudiantes. Algunas respuestas posibles podrían ser las siguientes:

1. ¿Dónde se desarrolla el cuento?
  - En una selva a orillas del río Paraná. El hombre fue picado por una serpiente yararacusú, este tipo de serpiente se puede ubicar específicamente el área donde ocurre la acción, pues esta serpiente vive en la región Paranaense, que recorre una parte de Brasil, Argentina y Paraguay.
  - En el rancho del personaje principal que está construido en la selva
  - En una canoa navegando en el río Paraná
1. ¿En qué periodo o época está ambientado el relato?
  - El relato es atemporal, el río Paraná, la selva y la naturaleza muestran su fuerza en una época que se puede pensar que es en el siglo XX, pero que muestra una fuerza de la naturaleza que hasta nuestros días se mantiene igual.
  - Ocurre en la tarde, pues cuando va por el río empieza la puesta del sol.
2. La acción del cuento ¿a quién ocurre?
  - Paulino, es el hombre a quien le pica a la serpiente y busca la manera de salvarse
3. ¿Qué acción hace que la vida del protagonista cambie por completo?
  - La picadura de una serpiente venenosa, la yararacusú le cambia la vida al personaje pues lo pone a las puertas de la muerte al no tener manera de curarse.
4. ¿Cómo concluye la historia?
  - Concluye con la muerte del personaje Paulino, a consecuencia del veneno de la serpiente.

## Ficha 7: Segunda lectura del cuento

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto narrativo.
<b>Materiales:</b>	Ficha 7 y documento con el texto de lectura

### Proceso

El profesor propone a los estudiantes dividir el texto en distintas partes. Dado que se trata de un texto narrativo, deberán realizar una división entre los siguientes apartados: situación inicial, nudo y desenlace. Dichos conceptos deben ser recuperados de la ficha 3 (Tabla 2). La comprensión del texto requiere que el lector detecte dicha estructura y dé forma verbal a las ideas principales que constituyen la información que aporta cada una de sus partes. La secuencia de trabajo aparece en la ficha 7 y estará constituida por las siguientes cuestiones:

1. Lea por segunda vez el cuento “A la deriva” y delimite las partes que constituyen el texto: situación inicial, nudo y desenlace. ¿Están presentes todas las partes en la lectura del cuento “A la deriva”?
2. Subraye las ideas principales de cada parte del texto.
3. Copie las oraciones principales de cada una de sus partes.
4. Una vez concluido el trabajo, se expondrá en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

### Orientaciones del profesor:

El cuento “A la deriva” posee una estructura narrativa “in media res” (véase ficha 3, tabla 3). Por tanto, los estudiantes deberán discutir sobre el motivo por el que no aparece la situación inicial en el cuento. El aprendizaje de esta tarea no es analizar un cuento, sino desarrollar la habilidad de destacar de cada una de sus partes la idea fundamental. Por esta razón, los estudiantes reflexionaron sobre la estructura textual y la relacionarán con la/s idea/s principales de cada parte del texto. Para las orientaciones sobre las respuestas a estas preguntas, véase tabla siguiente.

Tabla 4.  
Estructura e ideas principales del texto “A la deriva”

Partes del texto	Fragmento del texto	Idea principal
Situación inicial	No hay	
Nudo	<p><b>El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie.</b> Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.</p> <p>El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.</p> <p>El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violetas, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.</p> <p>El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.</p> <p>Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se le quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. <b>La sed lo devoraba.</b></p> <p>—Dorotea-alcanzó a lanzar en un estertor—, ¡Dame caña!</p> <p>Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.</p> <p>—¡Te pedí caña, no agua! -rugió de nuevo. ¡Dame caña!</p> <p>—¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada.</p> <p>—¡No, me diste agua!; Quiero cana, te digo!</p> <p>La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.</p> <p>—Bueno; esto se pone feo-murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p> <p>Pero <b>el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa.</b> Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí <b>la corriente del río</b>, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, <b>lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</b></p> <p>El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito –de sangre esta vez– dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.</p> <p>La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. <b>El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves,</b> aunque</p>	<p>Un hombre es picado por una serpiente venenosa, la yararacusú.</p> <p>Paulino, que es el hombre a quien lo picó la serpiente, busca la manera de salvarse, pidiendo ayuda a diferentes personas: su esposa y el compadre Alves. No consigue su ayuda por lo que navega en su canoa por el río Paraná para ir al pueblo más cercano donde espera encontrar la cura. No consigue llegar a tiempo y muere en su canoa en medio del río Paraná.</p>

	<p>hacía mucho tiempo estaban disgustados. La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</p> <p>—¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.</p> <p>—¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</p>	
<p><b>Desenlace</b></p>	<p>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende la selva, negro también. Adelante a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.</p> <p>El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.</p> <p>El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Yacurú-Pucú.</p> <p><b>El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos.</b> No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón míster Dougald, y al recibidor del obraje.</p> <p>¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</p> <p>Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</p> <p>De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</p> <p>Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Si, o jueves...</p> <p>El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.</p> <p>—Un jueves...</p> <p><b>Y cesó de respirar.</b></p>	

### Ficha 8: Análisis de las acciones del nudo del relato

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto narrativo.
<b>Materiales:</b>	Ficha 8 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

El profesor señalará la necesidad de identificar las distintas acciones que realiza el personaje principal del cuento en el nudo del relato. Con tal fin, se volverá a leer el nudo del relato y se dividirá en las distintas acciones que se desarrollan en él. El estudiante tendrá que seguir la secuencia siguiente:

1. Retome el cuadro de la ficha 7 y lea atentamente el apartado del **nudo**.
2. Luego, delimite las partes del texto que describen cada una de las acciones que desarrolla el personaje principal.
3. Por último, señale en el cuadro el fragmento del texto (tabla 5) donde aparezcan las distintas acciones por separado. Además, anote en la columna “Acción” y con sus propias palabras qué es lo que hace el personaje principal en cada caso.
4. Una vez realizada, se comparará el resultado entre los distintos estudiantes.

#### **Orientaciones del profesor:**

La estructura de las acciones desarrolladas en el nudo del relato puede ser consultada en la tabla 5 (página siguiente).

Tabla 5.

*Acciones en el nudo del cuento “A la deriva”*

<b>Estructura</b>	<b>Fragmento del texto</b>	<b>Acción</b>
	<p>Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se le quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.</p> <p>—Dorotea —alcanzó a lanzar en un estertor—, ¡Dame caña!</p> <p>Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.</p> <p>—¡Te pedí caña, no agua! —rugió de nuevo. ¡Dame caña!</p> <p>—¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada.</p> <p>—¡No, me diste agua! ¡Quiero cana, te digo!</p> <p>La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.</p> <p>-Bueno; esto se pone feo-murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p>	<p>El personaje principal busca alivio a la sed que le provoca el veneno de la serpiente tomando caña pero la caña no le ayuda</p>
<b>Nudo</b>	<p>Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</p> <p>El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito —de sangre esta vez— dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.</p>	<p>Decide ir al pueblo más cercano (Tacurú-Pucú) Para ello debe ir en canoa por el río pero se queda sin energía</p>
	<p>La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo estaban disgustados. La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</p> <p>—¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.</p> <p>—¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —Clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</p>	<p>Busca ayuda, llega donde el compadre Alves, un vecino que no ve hacía mucho, pero el compadre no le responde.</p>



	<p>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende la selva, negro también. Adelante a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.</p>	<p>Vuelve a la canoa y sigue luchando para llegar al pueblo, a pesar de que le duele mucho la pierna y que el río es oscuro y temible</p>
	<p>El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.</p> <p>El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Yacurú-Pucú.</p> <p>El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón míster Dougald, y al recibidor del obraje. ¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</p> <p>Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</p> <p>De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</p> <p>Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Sí, o jueves...</p> <p>El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.</p> <p>—Un jueves...</p> <p>Y cesó de respirar.</p>	<p>Cambia el paisaje, es el atardecer y el hombre siente una mejoría, él cree que está mejorando, pero en realidad son los últimos momentos antes de morir.</p>

## Ficha 9: Análisis de los campos semánticos

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto narrativo.
<b>Materiales:</b>	Ficha 9 y documento con el texto de lectura

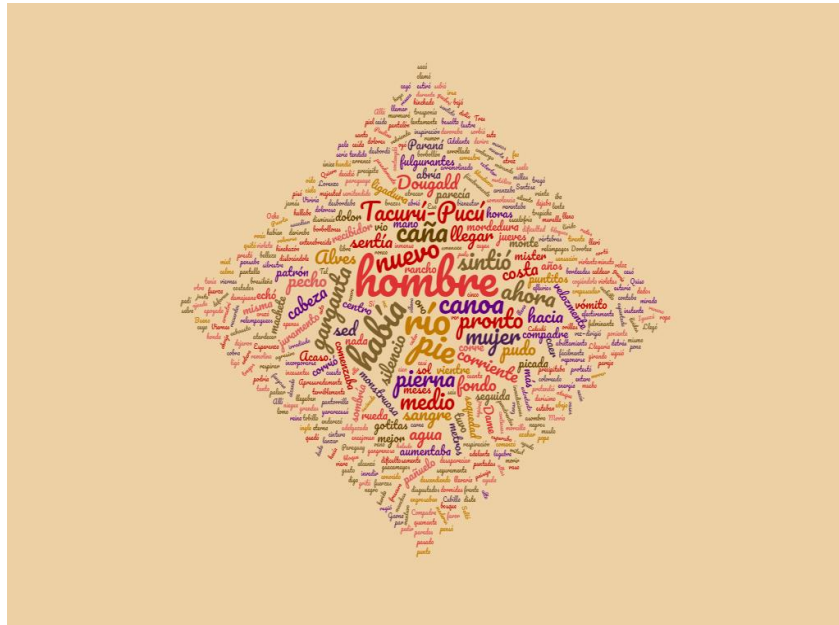
### Proceso

Esta ficha se centra en la reflexión de los estudiantes sobre los campos semánticos que predominan en el cuento “A la deriva”. La frecuencia de las palabras utilizados por el autor permite establecer qué términos son recurrentes en el texto. Del mismo modo, dicha frecuencia permite establecer relaciones entre las palabras del texto. Esta reflexión semántica ayudará a los estudiantes a comprender mejor la construcción del sentido global del texto. Con este fin, los estudiantes realizarán las siguientes actividades:

1. El estudio de los campos semánticos del texto se realizará a partir de la frecuencia de determinados términos. Para ello, elaboraremos una nube de palabras haciendo uso de la web <https://www.nubedepalabras.es/>
2. Copie la imagen y cópiela en un documento.
3. Anote cuáles son las palabras que más se repiten en el texto.
4. Analice qué relación tienen dichas palabras entre sí.
5. ¿Estas palabras están relacionadas con las oraciones principales subrayadas en el ejercicio de la ficha 6? Razone su respuesta.
6. Después de este análisis, ¿qué palabras son las cinco más relevantes para comprender el sentido el texto?

### Orientaciones del profesor:

Esta ficha plantea un análisis del texto a través de la frecuencia de palabras. Dicha frecuencia de palabras queda representada en la nube de palabras. A partir de esta representación, podemos incorporar los lexemas más frecuentes y qué relación tienen (véase figura siguiente). Para ello, se recuperarán las predicciones sobre la lectura elaboradas en la ficha 4.



El análisis de las palabras más frecuentes del texto (como “hombre, río, pie, canoa, Tacurú Pucú, caña, garganta o silencio”) deben relacionarse con algunos verbos como “había, sintió/sentía”. La relación entre estos términos descubre el afán descriptivo de la narración, donde el efecto del veneno en el hombre y el cambio de la naturaleza selvática se convierten en los dos ejes sobre los que se construye la comprensión de la lectura. El primero será analizado en la ficha 10, y el segundo, en la ficha 11. Ambos elementos nos ayudan a entender dónde debemos fijar nuestra atención para interpretar el texto.

La última actividad (act. 5) evidencia que las oraciones principales del texto contienen las palabras con mayor frecuencia. En las líneas siguientes hay varios ejemplos:

- “El **hombre** pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el **pie**”.
- “(…) el **hombre** no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su **canao**”.
- “El **hombre** pensó que no podría jamás llegar él solo a **Tacurú-Pucú**, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves”.
- “El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos”.
- “cesó de respirar”.
- “La **sed** lo devoraba”.
- “la corriente del **río** lo llevaría antes de cinco horas a **Tacurú-Pucú**”.

## 2. Actividades posteriores a la lectura (lectura crítica)

La lengua y el uso que se realiza de ella en un discurso permiten acceder, a partir de una lectura crítica, al centro de la construcción del significado del texto. La intención de la comprensión crítica es la construcción de una posición por parte del lector frente al texto leído, donde puede verse parte de su identidad ante diversas circunstancias o conflictos planteados en la lectura. Dado que los textos escritos pueden ser considerados como textos parciales y que carecen de neutralidad en la construcción de sentido, parte de las actividades posteriores a la lectura para configurar un sentido global crítico al texto; es decir, la construcción de una posición del lector frente a la visión construida a través de las elecciones discursivas, convenciones y apropiaciones (conscientes o inconscientes) adoptadas por el autor. El lector ha de encontrar un sentido crítico a la lectura no sólo a través del análisis argumental, sino a través de los elementos que construyen el estilo y la acción de los personajes del texto. Así, estos elementos (como el estilo del autor, la evolución del personaje en el relato o la diversidad de voces que aparecen en él) son necesarios para que el lector construya desde la coherencia global del discurso una perspectiva crítica (posición personal ante la propuesta del autor) que incorpore todos los elementos de la lectura: tanto los elementos que proceden del texto como aquellos que provienen de las lecturas previas o las experiencias vitales del lector. A estos elementos de la lectura debemos añadir (para que sea denominada como “crítica”) la postura ante el relato del propio lector. Las siguientes actividades tienen como finalidad el desarrollo de una conciencia crítica de la lectura a partir de la evolución del personaje principal y la transformación de la naturaleza a lo largo del relato.

## Ficha 10: Análisis de la evolución del personaje principal

<b>Objetivo:</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Interpretación crítica de fragmentos del texto.
<b>Materiales:</b>	Ficha 10 (tabla 6)

### Proceso

El estudiante debe completar el contenido de la ficha 10 (Tabla 6). Esta tarea requerirá una lectura profunda sobre los fragmentos destacados en la tabla. Con este fin, la tarea se realizará en el grupo-clase bajo la guía del profesor. La lectura en voz alta y su interpretación se abordará a través de un diálogo dirigido en el aula entre los estudiantes y el profesor. En consecuencia, el proceso de trabajo en el aula será el siguiente:

1. Lectura del fragmento del cuento (primera columna).
2. Identificación de las sensaciones percibidas por el personaje principal (segunda columna).
3. Interpretación crítica del fragmento del texto (tercera columna).

### Orientaciones al profesor

La construcción de una lectura crítica es compleja y requiere un gran esfuerzo por parte de los estudiantes. Se recomienda buscar una franja horaria donde los estudiantes estén atentos y aprovechen el tiempo de clase. Esta lectura crítica no es una interpretación de la lectura, sino la construcción de una posición (emocional, personal, ética, etc.) del estudiante ante los acontecimientos narrados en el relato. Por tanto, no hay una respuesta única ni más correcta que otra. De hecho, esta actividad pretende abrir nuevas “lecturas” personales en la interpretación crítica del texto. Así, lo más importante está en cómo se argumenta la interpretación crítica del texto y con qué evidencias es justificada dicha valoración. Se adjunta una posible respuesta a dicho cuadro para que sirva de orientación al profesor. En ningún caso, debe ser esta interpretación crítica algo prescriptivo en la lectura del texto.

Tabla 6.  
Análisis de la evolución del personaje principal a lo largo del relato

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
<p>El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la <b>mordedura en el pie</b>. Saltó adelante, y al <b>volverse con un juramento</b> vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.</p>	<p>Física: mordedura Psíquica: dice un juramento (enojo)</p>	<p>El personaje expresa su frustración y miedo ante la inesperada mordedura de la serpiente.</p>
<p>El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde <b>dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente</b>, y <b>sacó el machete de la cintura</b>. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.</p>	<p>Física: se engrosa la picadura. Psíquica: mata violentamente a la serpiente con el machete.</p>	<p>Reacciona violentamente el personaje ante el dolor de la picadura matando de un machetazo a la serpiente.</p>
<p>El <b>dolor en el pie aumentaba</b>, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida la herida hasta la mitad de la pantorrilla. <b>Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta</b>, seguida de sed quemante, le arrancó <b>un nuevo juramento</b></p>	<p>Física: más dolor, mueve el pie con dificultad, le da mucha sed. Psíquica: evidencia su enojo y miedo al efecto del veneno lanzando otro juramento.</p>	<p>El efecto del veneno le causa más dolor y sed. El personaje reacciona aumentando su enojo. La soberbia del hombre que se siente atacado por una naturaleza a la que creía dominar.</p>
<p>Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la <b>monstruosa hinchazón del pie entero</b>. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y <b>la voz se le quebró</b> en un ronco arrastre de garganta reseca. La <b>sed lo devoraba</b>.</p>	<p>Física: el pie entero estaba hinchado, la sed lo devoraba. Psíquica: la voz no le sale.</p>	<p>Con el paso de los minutos y el movimiento del personaje, el veneno comienza a tener efecto en todo el cuerpo. La detenida descripción del narrador sobre los efectos del veneno muestra la desventaja del hombre frente a la naturaleza.</p>
<p>—Dorothea —alcanzó a lanzar en un estertor— ¡Dame caña! Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. <b>Pero no había sentido gusto alguno</b>. —¡Te pedí caña, no agua! —<b>rugió de nuevo</b>. ¡Dame caña! —¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada. — ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!</p>	<p>Física: no siente el sabor de la caña, pierde el sentido del gusto y el pie está amoratado y gangrenoso. Psíquica: muestra enojo (rugió)</p>	<p>El deterioro físico del personaje (que no puede saborear la caña ni casi articular palabra) también refleja la frustración ante la imposibilidad de poder mejorar su malestar físico. El esfuerzo realizado para llegar hasta su casa es precisamente el motivo del rápido efecto del veneno.</p>



La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

—Bueno; esto se pone feo-murmuró entonces, mirando su **pie lívido y ya con lustre gangrenoso**. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.



Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
<p>Pero el hombre <b>no quería morir</b>, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</p>	<p>Psíquica: lucha por su vida</p>	<p>El personaje toma conciencia de su debilidad y asume que está herido de muerte. Sin embargo, se aferra a la esperanza de llegar hasta el poblado más cercano de Tacurú-Pucú para conseguir el antídoto que le salve la vida. El personaje transforma su frustración ante la picadura de la serpiente en una carrera por salvar su vida.</p>
<p>El hombre, con <b>sombría energía</b>, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí <b>sus manos dormidas</b> dejaron caer la pala en la canoa, y tras <b>un nuevo vómito</b> —de sangre esta vez— dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.</p> <p><b>La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa.</b> El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: <b>el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso.</b> El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a <b>pedir ayuda</b> a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo estaban disgustados. La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. <b>Se arrastró</b> por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</p> <p>—¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.</p> <p>—¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre <b>tuvo aún valor para llegar hasta su canoa</b>, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</p>	<p>Física: tiene las manos dormidas, vomita sangre y toda la pierna estaba hinchada y dura. La hinchazón llega hasta el estómago</p> <p>Psíquica: a pesar de sentirse mal tiene energía para manejar la canoa, Necesita ayuda para continuar</p>	<p>El deterioro físico es evidente y la hinchazón llega al vientre. Nuestro personaje toma conciencia de que no llegará a Tacurú-Pucú por sí mismo. Por esta razón, su esperanza pasa por solicitar ayuda a su compadre Alves, de quien estaba alejado por una disputa anterior. La acción de “pedir ayuda” supone una nueva renuncia del personaje principal quien, poco a poco, reconoce su debilidad.</p>
<p>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río.</p>	<p>Descripción del paisaje</p>	<p>El ritmo de la acción queda detenido en este párrafo debido a la incorporación de</p>

<p>Desde las <b>orillas bordeadas de negros bloques de basalto</b>, asciende la selva, negro también. Adelante a los costados, detrás, la <b>eterna muralla lúgubre</b>, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbotones de agua fangosa. <b>El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte</b>. Al atardecer, sin embargo, <b>su belleza sombría y calma</b> cobra una majestad única.</p>		<p>un breve texto descriptivo sobre el río Paraná al atardecer. El paisaje asume un papel metonímico del personaje. Esto hace que la descripción sea un reflejo emocional del presente (el dolor y la soledad) y futuro (la cada vez más cercana muerte) del personaje.</p>
--	--	---

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
<p>El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un <b>violento escalofrío</b>. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: <b>se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía</b>, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración. <b>El veneno comenzaba a irse</b>, no había duda. <b>Se hallaba casi bien</b>, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú. <b>El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia</b> llena de recuerdos. <b>No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre</b>. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al recibidor del obraje.</p>	<p>Física: se siente mejor y deja de dolerle la pierna, desaparece la sed</p> <p>Psíquica: renueva la esperanza de llegar al pueblo y curarse</p>	<p>La cercana muerte del personaje es precedida por una aparente mejoría. Esta mejoría representa una pérdida paulatina de la conciencia. Aun así, se aferra a la esperanza de llegar a Tacurú-Pucú. Para esto, se autoconvence de que se encontrará mejor con la caída de la noche y que llegará al poblado.</p>
<p><b>¿Llegaría pronto?</b> El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, <b>el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre</b>. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay. Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbotón de un remolino. El hombre que iba en ella <b>se sentía cada vez mejor</b>, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había</p>	<p>Física: la mejoría avanza porque deja de sentir dolor y le entra una somnolencia (está perdiendo la conciencia) hasta que muere.</p> <p>Psíquica: hasta el último momento mantiene la esperanza de llegar al pueblo donde cree que lo van a curar, no se da cuenta que está muriendo.</p>	<p>La descripción del atardecer del río Paraná se transforma en “frescura crepuscular”, “efluvios de azahar” y “miel silvestre”. De nuevo, el paisaje se convierte en traslación de la emotividad del personaje. Ahora, es entendida como un paisaje amable y luminoso (a pesar de la oscuridad del atardecer) en consonancia con el bienestar percibido por el personaje. Este uso metonímico del</p>

<p>pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</p>		<p>paisaje hace que parezca casi real la mejoría física de nuestro personaje.</p>
<p>De pronto sintió que <b>estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</b>          Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...?          ¿Viernes? Sí, o jueves...          El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.          -Un jueves...  <b>Y cesó de respirar.</b></p>	<p>Física: Deja de respirar.           Psíquica: Sigue obstinado en llegar a Tacurú-Pucú y se alegra al pensar en volver a ver a sus conocidos.</p>	<p>El final del relato muestra la crudeza de la relación de la naturaleza y el hombre, aunque este sea en su versión más ruda y violenta. La transformación del personaje evidencia el viraje desde la violencia inicial e individual hasta el único deseo de luchar por la vida. La naturaleza no entiende de piedad e impone su propia ley. La muerte es el único destino de la vida cuando se cruza en su camino una yararacusú. Para Quiroga, el hombre no tiene más que un destino: <i>memento mori</i>.</p>

### Ficha 11: Análisis crítico de la evolución del espacio y el tiempo en el relato

<b>Objetivo:</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Interpretación crítica de fragmentos del texto.
<b>Materiales:</b>	Ficha 11 (tabla 7)

#### Proceso

El estudiante debe completar el contenido de la ficha 11 (Tabla 7). Esta tarea requerirá una lectura profunda sobre los fragmentos destacados en la tabla. Con este fin, la tarea se realizará en pequeños grupos de clase sin la guía del profesor. La dirección del profesor se realizará durante el desarrollo de la tarea a través del diálogo con los pequeños grupos. Se trata de una dinámica de trabajo que se ha realizado en la tarea anterior, por lo que no debe ser difícil asumir la dinámica de trabajo en los distintos pequeños grupos. La lectura y las inferencias del texto se abordarán a través de un diálogo entre los estudiantes. En consecuencia, el proceso de trabajo en el aula será el siguiente:

1. Lectura del fragmento del cuento (primera columna).
2. Identificación de la transformación de la naturaleza (segunda columna).
3. Inferencias de la lectura e interpretación crítica del sentido de cada una de la descripción de la naturaleza (tercera columna).
4. Puesta en común de los resultados de la lectura de los pequeños grupos.

#### Orientaciones al profesor

La construcción de una lectura crítica es compleja y requiere un gran esfuerzo por parte de los estudiantes. Se recomienda buscar una franja horaria donde los estudiantes estén atentos y aprovechen el tiempo de clase. Esta lectura crítica no es una interpretación de la lectura, sino la construcción de una posición (emocional, personal, ética, etc.) del estudiante ante los acontecimientos narrados en el relato. Por tanto, no hay una respuesta única ni más correcta que otra. De hecho, esta actividad pretende abrir nuevas “lecturas” personales en la interpretación crítica del texto. Así, lo más importante está en cómo se argumenta la interpretación crítica del texto y con qué evidencias es justificada dicha valoración. Se adjunta una posible respuesta a dicho cuadro para que sirva de orientación al profesor. En ningún caso, debe ser esta interpretación crítica algo prescriptivo en la lectura del texto.

Tabla 7.

Evolución del espacio y el tiempo en “A la deriva”

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción del marco temporal y espacial	Inferencias y lectura crítica
<p>El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una <b>yararacusú</b> que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.</p> <p>El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.</p> <p>El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.</p>	<p>Naturaleza: El autor no describe el lugar donde se desarrolla la acción inicial del cuento.</p>	<p>Al pisar una serpiente venenosa, el lector debe inferir que el personaje se encuentra en la selva. Este tipo de serpientes venenosas son propias de la región selvática de la cuenca del río Paraná. Un dato relevante que el lector debe inferir es el tiempo que transcurre entre el inicio del cuento (la picadura) y el final (fallecimiento del personaje). El veneno de la serpiente yararacusú es un veneno letal y, si la persona no se trata antes de dos horas, puede morir. Este es el tiempo aproximado que transcurre entre la picadura de la serpiente y el final del cuento. El cuento es una cuenta atrás por la salvación del personaje.</p>
<p>Llegó por fin <b>al rancho</b>, y se echó de brazos sobre la <b>rueda de un trapiche</b>. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se le quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.</p> <p>—Dorotea —alcanzó a lanzar en un estertor —¡Dame caña!      Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.</p> <p>— ¡Te pedí caña, no agua! —rugió de nuevo. ¡Dame caña!      — ¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada.      — ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!</p> <p>La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.</p> <p>—Bueno; esto se pone feo —murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p>	<p>Espacio: Se describe un rancho con un trapiche para prensar la caña de azúcar. Se trata del lugar donde vive el personaje principal.</p>	<p>Dentro de la selva que circunda el río Paraná hay ranchos de personas que trabajan explotando la selva en actividades como la maderera, la agrícola o la caza. Sus ranchos son pequeños y se alimentan de productos como la siembra de la caña de azúcar para elaborar la caña, un tipo de aguardiente derivada de la caña de azúcar. El personaje principal es un hombre duro que vive y trabaja en la selva. Su forma de vida, sencilla y exenta de comodidades, lo convierten en un hombre fuerte, decidido y autosuficiente en un ambiente hostil como la selva.</p>
<b>Fragmento del cuento “A la deriva”</b>	Descripción de la naturaleza	Lectura crítica

<p><b>Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</b></p>	<p>Espacio: río Paraná. Tiempo: cinco horas del poblado más cercano.</p>	<p>El rancho en el que vive el personaje está ubicado en lo profundo de la selva, pues el poblado más cercano, Tacurú-Pucú, está a cinco horas de navegación por el río Paraná en el departamento del Alto Paraná (Paraguay).</p>
<p><b>El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito –de sangre esta vez- dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.</b> <b>La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo estaban disgustados.</b> La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. <b>Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</b> —¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano. —¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</p>	<p>Espacio: centro del río, tiene una corriente fuerte que arrastra la canoa, cerca de la costa brasileña. Cercanía de la casa compadre Alves. Tiempo: era la tarde</p>	<p>El río es grande y caudaloso que recorre la selva atravesando los países de Brasil, Argentina y Paraguay. El hombre navega cerca de la costa brasileña en su canoa. Empieza su viaje al atardecer, cuando el sol se está ocultando tras las montañas. Tendrá que viajar en el río por la noche. Como está muy débil y no puede remar, deja que la canoa navegue a la deriva. siguiendo la corriente del río. En la selva hay ranchos desperdigados que se encuentran separados unos de otro y el del compadre Alves es uno de ellos. El relato establece un paralelismo entre el río que conduce hacia la salvación y la canoa que navega a la deriva sin control. La naturaleza (representada por el río) es quien tiene el control del destino del hombre. La naturaleza sigue teniendo el control sobre el ser humano que habita en su entorno, y el hombre, está sometido a esta “deriva”.</p>
<p>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende la selva, negro también. Adelante a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.</p>	<p>Espacio: cauce del río, franqueado por altas paredes y un selva oscuro, río arremolinado. Descripción de un paisaje violento y solitario. Tiempo: el atardecer</p>	<p>El río Paraná, en el trecho por el que navega el hombre, corre entre dos paredones de piedra oscura. Es un río muy caudaloso que empuja la canoa con la fuerza de sus aguas. El atardecer, sin embargo, es majestuoso. El autor muestra con esta descripción la admiración por la naturaleza inmensa e indómita. Esta descripción puede ser leída desde una perspectiva simbólica, donde el autor encuentra en la naturaleza violenta una extraordinaria</p>



		<p>belleza una traslación con la emoción del ser humano. La descripción de la naturaleza se convierte en trasunto de la fúnebre perspectiva del personaje. La lucha del hombre con la naturaleza es desigual y determina su propio final trágico.</p>
--	--	---



Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de la naturaleza	Lectura crítica
<p><b>El sol había caído</b> ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.</p> <p>El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que <b>antes de tres horas estaría en Yacurú-Pucú.</b></p>	<p>Tiempo: Cae el sol. Tres horas para llegar al poblado. Ha viajado por dos horas.</p>	<p>Cuando cae el sol, el hombre siente una mejoría. El anochecer provoca calma en el paisaje e incluso se huelen los aromas del río y la selva.</p> <p>El hombre ha viajado durante dos horas, pues en un inicio se dijo que el pueblo de Tacurú-Pucú estaba a cinco horas de su casa y, en este momento de la narración, aún faltan otras dos horas de viaje.</p> <p>Las marcas temporales del relato inciden en la condena a muerte del personaje, pues nunca tuvo ninguna oportunidad de salvarse. La lucha por la vida ha sido estéril, pues la naturaleza siempre es más fuerte e impone su propio criterio.</p>
<p>El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón míster Dougald, y al recibidor del obraje.</p> <p>¿Llegaría pronto? <b>El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también.</b> Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río <b>su fresca crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</b></p> <p>Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente. De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</p> <p>Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Sí, o jueves...</p> <p>El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.</p> <p>—Un jueves...</p>	<p>Espacio: cielo y el río estaba con los colores del atardecer. Está fresco y huele a flores y miel.</p> <p>Del otro lado está Paraguay</p> <p>Tiempo: al atardecer.</p>	<p>El cielo se pinta con los colores del atardecer y se calma la fuerza del río. Esta calma del río y la belleza del paisaje reflejan la aparente mejoría del hombre. Pero esta apariencia de una naturaleza amable no es más que algo engañoso. En realidad, el personaje está muriendo en la más completa soledad y, la naturaleza, impone la ley de la selva. La inmensa naturaleza del Paraná evidencia la insignificancia de hombre en este entorno. El atardecer amable es el trasunto de una muerte anunciada del personaje.</p>



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

Y cesó de respirar.		
---------------------	--	--

## Ficha 12: Opinión personal

<b>Objetivo:</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Lectura crítica del texto y opinión personal.
<b>Materiales:</b>	Ficha 12 y documento con el texto de lectura

### Proceso

Tras la comprensión del texto, debe reflexionar sobre qué papel tiene la naturaleza salvaje en su vida diaria. Para profundizar sobre esta cuestión, el aula se dividirá en grupos (5 o 6 como máximo) y cada grupo preparará los argumentos y contra-argumentos para responder a los tópicos siguientes:

1. ¿Qué función tiene la naturaleza salvaje en el entorno social en el que se desarrolla su vida?
2. ¿Cómo afecta al ser humano la fuerza de la naturaleza?
3. ¿Qué elementos hace pensar que la naturaleza no puede ser “domesticada”?
4. ¿Qué imagen de la relación entre la naturaleza y el hombre ha querido mostrar el autor de “A la deriva” con este cuento?
5. ¿Cree que la naturaleza representada en “A la deriva” es realista o fruto de la imaginación del autor?
6. ¿Qué cree que ha querido mostrar el autor con este cuento (una especie de tema o moraleja que resuma la intención del autor)?

Recuerde las siguientes recomendaciones del trabajo:

1. Todas estas opiniones han de ir convenientemente relacionadas con el cuento “A la deriva”.
2. Los argumentos y contraargumentos deberán plantearse para un debate en clase. Por tanto, la clave será la capacidad de convencer al resto de grupos sobre su opinión.
3. Cualquier opinión personal ha de derivar de la lógica de la narración del cuento y el conocimiento adquirido por las actividades realizadas previamente.

### Orientaciones al profesor

El profesor deberá dinamizar la discusión del debate atendiendo a las claves siguientes (aunque sabiendo que la interpretación crítica de la lectura está abierta a múltiples interpretaciones):

1. ¿Qué función tiene la naturaleza salvaje en el entorno social en el que se desarrolla su vida?
  - En el cuento, se aborda lo acontecido a un hombre de la selva, por lo que vive por y de la selva. En el caso de los estudiantes, estos deben reconocer cuál es su experiencia personal con ella (lo que han vivido, lo que otros le han contado, lo que sienten hacia ella, etc.) con Parques Nacionales como Braulio Carrillo, Gandoca Manzanillo, Corcovado, entre otros.
  - Otros.
2. ¿Cómo afecta al ser humano la fuerza de la naturaleza?
  - Este apartado es muy diversos, pues tiene connotaciones positivas (base de la riqueza costarricense, la responsable de la frecuente lluvia y sus ríos, etc.) o negativas (inundaciones, pérdida de la orientación, ataque de animales como serpientes, etc.).
  - Otros.
3. ¿Qué elementos hace pensar que la naturaleza no puede ser “domesticada”?
  - “A la deriva” evidencia la imposibilidad de vivir en la naturaleza sin sus peligros, a pesar de ser un hombre acostumbrado a ellos. Esto nos lleva a plantear que no es posible su “domesticación”. Únicamente, el hombre puede dominarla con su destrucción (desforestación).
  - Otros.
4. ¿Qué imagen de la relación entre la naturaleza y el hombre ha querido mostrar el autor en “A la deriva” con este cuento?
  - La relación del hombre con la naturaleza es siempre subordinada. El hombre no puede “domesticarla” y debe asumir que está sujeto a sus designios.
  - Otros.
5. ¿Cree que la naturaleza representada en “A la deriva” es realista o fruto de la imaginación del autor?
  - La representación de la naturaleza bebe tanto de la crueldad de la vida en la naturaleza como de la imaginación del autor (cuando refleja psicología de violencia y calma del propio personaje del hombre a lo largo del cuento).
  - En particular, este cuento bebe de la corriente literaria del Realismo. La expresión de la crueldad de la naturaleza y la dureza de la vida en la selva remiten a estas claves estéticas.
  - Otros.
6. ¿Qué cree que ha querido mostrar el autor con este cuento (una especie de tema o moraleja que resuma la intención del autor)?
  - La derrota del hombre en la lucha contra la naturaleza.
  - La fuerza irracional de la naturaleza.
  - El destino inexorable del ser humano.
  - Otros.

Si fuera necesario, el profesor podrá proponer a los estudiantes una adaptación del texto (dramatización, escritura de una crónica periodística, construcción de un poema) relacionado con la interpretación crítica del cuento.

## MATERIALES DE LOS ESTUDIANTES

### Lectura del cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga

#### Ficha 1: (Re)conocimiento del género discursivo del cuento

Texto 1: Artículo de periódico

## SEMENARIO UNIVERSIDAD

PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

### “Tenemos que explorar” sobre la aplicación de plasma de pacientes recuperados en enfermos por coronavirus

Se trata de utilizar los anticuerpos obtenidos del plasma sanguíneo de personas que se hayan recuperado de la infección por Covid-19 para el tratamiento de la enfermedad.

by [Montserrat Cordero Parra](#)

Mar 29, 2020 14:42pm



El presidente ejecutivo de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Román Macaya, señaló este sábado por la tarde que el “suero convaleciente” (el plasma donado de los sobrevivientes del nuevo virus) resulta prometedor para el tratamiento del coronavirus COVID-19 y es algo que hay que explorar.

De acuerdo con Macaya, el país cuenta con gran capital humano y todo eso tiene que sumarse a la producción local.

“En esto específico de sueros convalecientes, donde se le toma sangre de una persona que ya se recuperó de COVID-19 y se le aíslan los anticuerpos que tiene para ponérselos a un nuevo paciente, es algo que debemos explorar”, señaló Macaya.

Macaya rescató el trabajo que hace el Instituto Clodomiro Picado de la Universidad de Costa Rica y que se encuentra relacionado con el suero antiofídico.

“Esas son las conversaciones que tenemos que tener entre los diferentes centros de investigación para aprovechar la capacidad plena de nuestro país y enfrentar la crisis”, añadió.

Por su parte, el director de Vigilancia de la Salud del Ministerio de Salud, Rodrigo Marín, externó que a diario salen a relucir diferentes estudios sobre tratamientos para el COVID-19.

“Es una enfermedad relativamente nueva pero muchos datos se están analizando. Hay muchísimos estudios a nivel mundial. El país está monitoreando constantemente todos los estudios. Y de ser necesarios y efectivos los tomaremos en cuenta”, aseguró.

Actualmente países como Estados Unidos y España se encuentran interesados en comenzar estudios para ver si el plasma de los supervivientes de la infección puede ser un arma efectiva contra el virus.

«A principios del Siglo XX, los sueros convalecientes se usaban para detener brotes de enfermedades virales como la poliomielitis, el sarampión, paperas y gripe», destaca *The Journal of Clinical Investigation*.

Texto 2: Canción

**Nana**

Nana, nana, nana  
Nana, nana, nana

En la puerta del cielo  
Venden zapatos  
Pa' los angelitos  
Que están descalzos

Nadie a ti te ha conta'o  
Que ningún sueño  
Sabe de horas o tiempos  
Ni tiene dueño

Y cae la lluvia triste  
Para mirarte  
Detrás de cada gota  
Te mira un ángel

Nana, nana, nana  
(Nana, nana)  
Nana

Rosalía, *El mal querer*



## Ficha 2: Los géneros discursivos narrativos: novela vs cuento

4. Los estudiantes verán un cortometraje titulado *Hair Love* ([https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V\\_Fkw28](https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28)) y reflexionarán en el grupo-clase sobre las siguientes cuestiones:
  - a. ¿Es una narración ficticia?
  - b. ¿Cuál es el argumento del cortometraje *Love hair*?
  - c. ¿Qué elementos de la narración puede reconocer en este cortometraje?
  - d. ¿En qué se diferencia un cortometraje de un largometraje?
  - e. ¿Qué elementos hacen diferente a un cuento de una novela?

### Ficha 3: Creación colectiva de un cuento oral

#### Elementos de un cuento

Una vez que se tiene la definición y las características del cuento, sacadas de las comparaciones que se hicieron en el punto anterior, se crea un cuento oral entre todo el grupo tomando en cuenta las características para ir construyéndolo. En primer lugar, se eligen los elementos que va a tener esa narración, a saber: los personajes, el narrador, se esboza la acción, se decide el tiempo que va a durar esa acción y se escoge un espacio. Para ello se tienen presentes las definiciones que fueron produciéndose en las actividades iniciales de la clase.

Elementos de la narración	Características del cuento tradicional
<b>Personajes</b>	Protagonista/s de la acción del relato. Poseen un carácter simple y simbolizan una cualidad humana (personaje tipo). La información procede del narrador.
<b>Narrador</b>	Externo (no participa en la historia), retrospectivo (en pasado), omnisciente (dominio de la historia).
<b>Acción</b>	Secuencia lineal de los hechos sucedidos o imaginados (estructura: planteamiento, nudo y desenlace), sin digresiones ni finales abiertos.
<b>Tiempo (marco temporal)</b>	El ritmo es ágil (el <i>tiempo de la narración</i> es mayor que el <i>tiempo de la historia</i> ). Posee un carácter atemporal.
<b>Espacio (marco espacial)</b>	Breve descripción del lugar donde se desarrolla la acción del relato.

#### Estructura de la narración

Cuando se tienen elegidos los elementos de la narración, se empieza a construir el cuento. Para ello se deben recordar las partes que tiene un cuento: situación inicial, acción, clímax o nudo acciones que desembocan en un desenlace. Con los personajes, el narrador, la acción, se el tiempo y el espacio se construye el cuento, marcando cada una de las partes para hacer evidente la estructura que va adquiriendo el cuento.

Proposición narrativa	Tipo proposición	Descripción
<b>1</b>	Situación inicial o planteamiento	Punto de partida de la narración, presentación de personajes y contexto. Aporta la siguiente información: d) Situación en el espacio y el tiempo e) Presentación de personajes f) Acontecimientos que conducen al conflicto
<b>2</b>	Nudo	Uno o más episodios que desarrollan el conflicto del personaje principal.
<b>3</b>	Desenlace y situación final	Actos que inducen o empujan a la resolución del conflicto y nueva situación del personaje tras el desenlace.

En ocasiones, puede verse alterado dicho orden en otros esquemas descritos en el cuadro siguiente:

ESTRUCTURA INTERNA DE LA ACCIÓN		
Esquema clásico de la estructura de la acción		
PLANTEAMIENTO	NUDO	DESENLACE

d) Situación en el espacio y el tiempo e) Presentación de personajes f) Acontecimientos que conducen al conflicto	a) Episodios que desarrollan el conflicto	a) Resolución del conflicto	
<b>Esquema de narración <i>in media res</i></b>			
NUDO		DESENLACE	
c) Episodios que desarrollan el conflicto d) Referencias a acontecimientos anteriores que permiten entender el origen y el sentido del conflicto.		a) Resolución del conflicto	
<b>Esquema de narración <i>in extrema res</i></b>			
SITUACIÓN FINAL	NARRACIÓN LINEAL		
Situación del personaje tras el desenlace	PRESENTACIÓN	NUDO	DESENLACE

#### **Ficha 4: Experiencia del estudiante como lector: generación de hipótesis inicial**

3. Busque el significado de la palabra “deriva” y reflexione cuál de las distintas acepciones puede ser la más indicada en la comprensión del título del cuento “A la deriva” (tarea individual). ¿Qué relación tiene con las ilustraciones del cuento?
4. La lectura del título “A la deriva”... (tarea en pequeños grupos)
  - 4.1. ¿Qué le sugiere el sentido del título?
  - 4.2. ¿Con qué circunstancia personal podría ser relacionado?
  - 4.3. ¿Qué experiencias personales pueden estar con el título?
  - 4.4. Si fuera uno de los personajes de este cuento, ¿cómo se sentiría al estar “a la deriva”?
5. Realizamos nuevas hipótesis sobre el sentido del cuento “A la deriva”: (tarea en pequeños grupos y puesta en común)
  - 5.1. ¿Qué puede haber pasado en el cuento?
  - 5.2. ¿Cuál puede ser su temática?
  - 5.3. ¿Quién puede protagonizarlo?
6. Escriba en un breve párrafo su hipótesis sobre la temática del cuento “A la deriva”.

### Ficha 5: Análisis del contexto social y cultural de la narración

7. Preguntas generadoras:
  - a. ¿Ha estado en una selva?
  
  - b. Al caminar en ella, ¿se ha sentido desorientado?
  
  - c. ¿Qué sensaciones tiene el hombre en el interior de la selva?
  
8. Busque información en Internet por parejas sobre las formas de vida en la selva. Se realizará una puesta en común sobre los datos descubiertos.
9. Anote la información más relevante e integra esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las preguntas siguientes:
  - a. ¿Qué puede haber ocurrido en un cuento titulado “A la deriva” sabiendo que el marco espacial es la selva?
  
  - b. ¿A quién le puede haber ocurrido algo así?
  
10. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

### **Ficha 6: Primera lectura del cuento**

1. Los estudiantes deberán construir una imagen mental de la narración durante la lectura, incorporando a su hipótesis inicial las informaciones siguientes:
  - 1.1. ¿Dónde?
  - 1.2. ¿Cuándo?
  - 1.3. ¿A quién?
  - 1.4. ¿Qué ocurre?
  - 1.5. ¿Cómo concluye la historia?



**Ficha 8: Análisis de las acciones del nudo del relato**

5. Retome el cuadro de la ficha 7 y lea atentamente el apartado del **nudo**.
6. Luego, delimite las partes del texto que describen cada una de las acciones que desarrolla el personaje principal.
7. Por último, corte y pegue en el cuadro el fragmento del texto donde aparezcan las distintas acciones por separado. Además, anote en la columna “Acción” y con sus propias palabras qué es lo que hace el personaje principal en cada caso.

Estructura	Fragmento del texto	Acción
<b>Nudo</b>		



### Ficha 9: Análisis de los campos semánticos del texto

7. El estudio de los campos semánticos del texto se realizará a partir de la frecuencia de determinados términos. Para ello, elaboraremos una nube de palabras haciendo uso de la web <https://www.nubedepalabras.es/>
8. Copie la imagen y cópiela en un documento.
  
9. Anote cuáles son las palabras que más se repiten en el texto.
  
10. Analice qué relación tienen dichas palabras entre sí.
  
11. ¿Estas palabras están relacionadas con las oraciones principales subrayadas en el ejercicio de la ficha 6? Razone su respuesta.
  
12. Después de este análisis, ¿qué palabras son las cinco más relevantes para comprender el sentido del texto?

## Ficha 10: Evolución del personaje

El estudiante debe completar el contenido de la ficha 10 (tabla 6). Esta tarea requerirá una lectura profunda sobre los fragmentos destacados en la tabla. Con este fin, la tarea se realizará en el grupo-clase bajo la guía del profesor. La lectura en voz alta y su interpretación se abordará a través de un diálogo dirigido en el aula entre los estudiantes y el profesor.

Tabla 6

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la <b>mordedura en el pie</b> . Saltó adelante, y al <b>volverse con un juramento</b> vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.	Física: mordedura Psíquica: dice un juramento (enojo)	El personaje expresa su frustración y miedo ante la inesperada mordedura de la serpiente.
El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde <b>dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente</b> , y <b>sacó el machete de la cintura</b> . La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.	Física: ... Psíquica: ...	Reacciona...
El <b>dolor en el pie aumentaba</b> , con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. <b>Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta</b> , seguida de sed quemante, le arrancó <b>un nuevo juramento</b>	Física: ... Psíquica: ...	El efecto del veneno ...
Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la <b>monstruosa hinchazón del pie entero</b> . La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y <b>la voz se le quebró</b> en un ronco arrastre de garganta reseca. <b>La sed lo devoraba</b> .	Física: ... Psíquica: ...	
—Dorotea —alcanzó a lanzar en un estertor— ¡Dame caña! Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. <b>Pero no había sentido gusto alguno</b> . —¡Te pedí caña, no agua! — <b>rugió de nuevo</b> . ¡Dame caña! —¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada. — ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo! La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.	Física: ... Psíquica: ...	



<p>—Bueno; esto se pone feo-murmuró entonces, mirando su <b>pie lívido y ya con lustre gangrenoso</b>. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p>		
<p>Pero el hombre <b>no quería morir</b>, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</p>		
<p>El hombre, con <b>sombría energía</b>, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí <b>sus manos dormidas</b> dejaron caer la pala en la canoa, y tras <b>un nuevo vómito</b> –de sangre esta vez– dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.  <b>La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa</b>. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: <b>el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso</b>. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a <b>pedir ayuda</b> a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo estaban disgustados. La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. <b>Se arrastró</b> por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.  —¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.  —¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre <b>tuvo aún valor para llegar hasta su canoa</b>, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</p>		
<p>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las <b>orillas bordeadas de negros bloques de basalto</b>, asciende el bosque, negro también. Adelante a los costados, detrás, la <b>eterna muralla lúgubre</b>, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. <b>El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte</b>. Al atardecer, sin embargo, <b>su belleza sombría y calma</b> cobra una majestad única.</p>		



<p>El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un <b>violento escalofrío</b>. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: <b>se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía</b>, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.</p> <p>El <b>veneno comenzaba a irse</b>, no había duda. <b>Se hallaba casi bien</b>, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.</p> <p>El <b>bienestar avanzaba, y con él una somnolencia</b> llena de recuerdos. <b>No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre</b>. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón míster Dougald, y al recibidor del obraje.</p>		
<p><b>¿Llegaría pronto?</b> El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, <b>el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre</b>. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</p> <p>Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella <b>se sentía cada vez mejor</b>, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</p>		
<p>De pronto sintió que <b>estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</b></p> <p>Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Sí, o jueves...</p> <p>El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. -Un jueves...</p> <p><b>Y cesó de respirar.</b></p>		



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

### Ficha 11: Análisis crítico de la evolución del espacio y el tiempo del relato

Tabla 7.

Evolución del espacio y el tiempo en “A la deriva”

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción del marco temporal y espacial	Inferencias y lectura crítica
<p>El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una <b>yararacusú</b> que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.</p> <p>El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.</p> <p>El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.</p>	<p>Naturaleza: El autor no describe el lugar donde se desarrolla la acción inicial del cuento.</p>	<p>Al pisar una serpiente venenosa, el lector debe inferir que el personaje se encuentra en la selva. Este tipo de serpientes venenosas son propias de la región selvática de la cuenca del río Paraná. Un dato relevante que el lector debe inferir es el tiempo que transcurre entre el inicio del cuento (la picadura) y el final (fallecimiento del personaje). El veneno de la serpiente yararacusú es un veneno letal y, si la persona no se trata antes de dos horas, puede morir. Este es el tiempo aproximado que transcurre entre la picadura de la serpiente y el final del cuento. El cuento es una cuenta atrás por la salvación del personaje.</p>
<p>Llegó por fin <b>al rancho</b>, y se echó de brazos sobre la <b>rueda de un trapiche</b>. Los dos puntitos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se le quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.</p> <p>—Dorotea —alcanzó a lanzar en un estertor —¡Dame caña!      Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.</p> <p>— ¡Te pedí caña, no agua! —rugió de nuevo. ¡Dame caña!      — ¡Pero es caña, Paulino! —protestó la mujer espantada.      — ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!</p> <p>La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.</p> <p>—Bueno; esto se pone feo —murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p>	<p>Espacio: Se describe un rancho con un trapiche para prensar la caña de azúcar. Se trata del lugar donde vive el personaje principal.</p>	<p>Dentro de la selva que circunda el río Paraná hay ranchos de personas que trabajan explotando la selva en actividades como la maderera, la agrícola o la caza. Sus ranchos son pequeños y se alimentan de productos como la siembra de la caña de azúcar para elaborar la caña, un tipo de aguardiente derivada de la caña de azúcar. El personaje principal es un hombre duro que vive y trabaja en la selva. Su forma de vida, sencilla y exenta de comodidades, lo convierten en un hombre fuerte, decidido y autosuficiente en un ambiente hostil como la selva.</p>

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de la naturaleza	Lectura crítica
<p>Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta <b>el centro del Paraná</b>. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría <b>antes de cinco horas a Tacurú-Pucú</b>.</p>	<p>Espacio: ... Tiempo: ...</p>	<p>El rancho en el que vive ...</p>
<p>El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el <b>medio del río</b>; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito –de sangre esta vez- dirigió una mirada <b>al sol que ya trasponía el monte</b>. La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo estaban disgustados. <b>La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</b> —¡Alves! —gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano. —¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! —clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y <b>la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó veloz a la deriva.</b></p>	<p>Espacio: ... Tiempo:</p>	<p>El río es grande y caudaloso ...</p>
<p><b>El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.</b></p>	<p>Espacio: ... Tiempo: ...</p>	
<p><b>El sol había caído</b> ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó</p>	<p>Tiempo: ...</p>	

<p>pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración. El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerza para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que <b>antes de tres horas estaría en Yacurú-Pucú.</b></p>		
---	--	--

Fragmento del cuento “A la deriva”	Descripción de la naturaleza	Lectura crítica
<p>El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón míster Dougald, y al recibidor del obraje.</p> <p>¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</p> <p>Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón míster Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</p> <p>De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</p> <p>Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Sí, o jueves...</p> <p>El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.</p> <p>—Un jueves...</p> <p>Y cesó de respirar.</p>	<p>Espacio: ...</p> <p>Tiempo: ...</p>	



## Ficha 12: Opinión personal

Tras la comprensión del texto, debe reflexionar sobre qué papel tiene la naturaleza salvaje en su vida diaria. Para profundizar sobre esta cuestión, el aula se dividirá en grupos (5 o 6 como máximo) y cada grupo preparará los argumentos y contra-argumentos para responder a los tópicos siguientes:

7. ¿Qué función tiene la naturaleza salvaje en el entorno social en el que se desarrolla su vida?
8. ¿Cómo afecta al ser humano la fuerza de la naturaleza?
9. ¿Qué elementos hace pensar que la naturaleza no puede ser “domesticada”?
10. ¿Qué imagen de la relación entre la naturaleza y el hombre ha querido mostrar el autor de “A la deriva” con este cuento?
11. ¿Cree que la naturaleza representada en “A la deriva” es realista o fruto de la imaginación del autor?
12. ¿Qué cree que ha querido mostrar el autor con este cuento (una especie de tema o moraleja que resuma la intención del autor)?

Recuerde las siguientes recomendaciones del trabajo:

4. Todas estas opiniones han de ir convenientemente relacionadas con el cuento “A la deriva”.
5. Los argumentos y contraargumentos deberán plantearse para un debate en clase. Por tanto, la clave será la capacidad de convencer al resto de grupos sobre su opinión.
6. Cualquier opinión personal ha de derivar de la lógica de la narración del cuento y el conocimiento adquirido por las actividades realizadas previamente.



## **MATERIALES DEL PROFESOR**

### **Secuencia didáctica para la mejora de la comprensión lectora del artículo de opinión “Las primeras futbolistas” de Sara Mariana Benítez Sierra**

*Estos materiales fueron elaborados por Isabel Gallardo (UCR) y Fernando Guzmán-Simón (US) en el marco del proyecto de investigación MEDICI*

### 5.3.2 Secuencia didáctica para la mejora de la comprensión lectora del artículo de opinión “Las primeras futbolistas” de Sara Mariana Benítez Sierra

#### Nota introductoria

Las tareas descritas en este documento se insertan en el marco del *Programa de Español, Comunicación y Comprensión lectora* elaborado por el Ministerio de Educación Pública y publicado en 2017. Así, estas tareas están incluidas en el criterio de evaluación del currículum siguiente:

Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa [pertenece al libro de...]), para encontrar y compartir sus diversos sentidos (MEP, 2017, p. 46).

Sin embargo, esta secuencia didáctica está orientada exclusivamente a la **comprensión lectora** de un texto concreto, sea este literario o no literario. La importancia de esta secuencia viene determinada por el objetivo de desarrollar en los estudiantes diversas estrategias de comprensión lectora que les permita construir un modelo de referencia a través de las distintas fuentes de información a la que accede el lector en la lectura. Por esta razón, el foque de esta secuencia didáctica no está puesto en la motivación lectora, sino en el desarrollo de las habilidades sociocognitivas requeridas en la comprensión lectora.

Partiendo del marco curricular publicado por el Ministerio de Educación Pública, las tareas de este documento abordan la *fase analítica* y la *fase interpretativa*, a la vez que añade algunos elementos pertenecientes a la *fase de ubicación* que sean requerido por el lector en su tarea de interpretación del texto. Del mismo modo, esta secuencia didáctica incentiva el paso de la construcción del modelo de referencia de la comprensión lectora hacia una comprensión crítica.

La secuencia didáctica de este documento no pretende ser una programación de aula, sino una propuesta para que los docentes conozcan tanto algunos tipos de tarea y su relación con las habilidades lectoras que desarrolla como una posible secuencia de trabajo con un texto literario o no literario. A partir de estas propuestas, el docente ha de adaptarlas incorporando elementos de motivación y seleccionando aquellas que sean necesarias para el desarrollo de determinadas habilidades de los estudiantes. En consecuencia, no es necesario realizar toda la secuencia didáctica para obtener un resultado óptimo en la comprensión lectora del texto. En la medida en que los estudiantes desarrollan ciertas habilidades de comprensión lectora, requerirán un mejor número de tareas como andamiaje de las habilidades de comprensión. Por ello, estas tareas deben ser adaptadas tanto al foco de interés de los estudiantes como al nivel de desarrollo curricular de los estudiantes del grupo-clase.

Por último, estas estrategias pueden ser extrapolables a otras áreas de conocimiento del currículum. También, ciertos aspectos relacionados con el conocimiento del entorno de los estudiantes y de los textos pueden facilitar una labor interdisciplinar en la escuela.

La estructura de la secuencia de comprensión lectora (objetivos, duración y materiales) están resumidas en la tabla 1.

Tabla 1.

Tabla de fichas, objetivos, tiempo aproximado de las tareas y materiales

<b>Ficha</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Duración</b>	<b>Materiales</b>
<b>Actividades previas a la lectura</b>			
<b>Ficha 1</b>	Diferenciar distintos géneros discursivos según distintos criterios comunicativos	80'	Ficha 1 del estudiante con los dos textos (cuento y artículo de opinión)
<b>Ficha 2</b>	Diferenciar los géneros discursivos del cuento y el artículo de opinión	120'	Ficha 2 del estudiante con un texto (microrrelato) y tres cuadros para trabajar las actividades 3, 4 y 5
<b>Ficha 3</b>	Reconocer los elementos y la estructura constitutivos de un artículo de opinión	80'	Ficha 3
<b>Ficha 4</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	80'	Ficha 4 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 5</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	40'	Ficha 5 y documento con el texto de lectura
<b>Actividades durante la lectura</b>			
<b>Ficha 6</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periodístico de opinión	80'	Ficha 6 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 7</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periodístico de opinión	80'	Ficha 7: tabla de análisis y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 8</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periódico	40'	Ficha 8 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 9</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periódico	40'	Ficha 8 y documento con el texto de lectura
<b>Actividades posteriores a la lectura</b>			
<b>Ficha 10</b>	Interpretación crítica de texto periodístico	40'	Ficha 10 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 11</b>	Interpretación crítica de texto periodístico	80'	Ficha 11 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 12</b>	Interpretación crítica de texto periodístico	80'	Ficha 12 y documento con el texto de lectura

## 1. Actividades previas a la lectura

### Ficha 1: (Re)conocimiento del género discursivo del artículo de opinión

<b>Objetivo:</b>	Diferenciar distintos géneros discursivos según distintos criterios comunicativos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Reconocimiento del género discursivo de un artículo de opinión
<b>Materiales:</b>	Ficha 1 del estudiante con los dos textos (cuento y artículo de opinión)

#### Proceso

5. Se entrega un documento a los estudiantes con los dos textos de la ficha 1 (material del estudiante).
6. Se inicia un diálogo con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas generadoras:
  - a. ¿Qué noticia han leído recientemente en un periódico?
  - b. ¿Qué características tiene una noticia respecto a otros textos?
  - c. ¿Considera que opinar e informar es lo mismo en una conversación cotidiana? A partir de un tema concreto (como un accidente de tránsito un sábado por la noche), exponga oralmente cómo sería el discurso cuando es informativo y cuándo es de opinión.
  - d. Otras.
7. Se invita a los estudiantes a leer el texto 1 y el texto 2 (ficha 1) y se realiza con los estudiantes una breve discusión en torno a las diferencias entre los géneros discursivos “noticia” y “cuento”.
  - a. ¿Cómo reconoce los textos de opinión publicados por los periódicos?
  - b. ¿Qué diferencia hay entre los textos periodísticos de opinión y de noticias informativas?
  - c. ¿Qué diferencias hay entre un cuento/relato y un artículo de opinión?

#### **Orientación al profesor:**

Estas actividades plantean en los estudiantes algún conflicto relacionado con la diferencia entre las noticias y los artículos de opinión. Las características básicas propias de la noticia y el artículo de opinión podrían orientarse de la siguiente forma:

- a. Noticia: es un género discursivo de información, basado en la novedad de la información, el interés del público al que va dirigido y la objetividad. La estructura de la noticia suele ser la siguiente: titular, lid (contiene las 5 W) y el cuerpo del artículo.
- b. Artículo de opinión: es un género discursivo de interpretación de algún hecho contemporáneo. La estructura del artículo de opinión es abierta, pero suele estar compuesta de un titular, introducción y cuerpo del artículo (donde se organiza la información de manera deductiva o inductiva (véase tabla 3).

#### Texto 1

**SEMANARIO  
UNIVERSIDAD**  
*opinión*

## Discapacidad e inclusión en UCR

Nuestra Universidad de Costa Rica debe redoblar los esfuerzos para seguir forjando una universidad inclusiva, donde estudiantes, docentes y personal administrativo con alguna discapacidad tengan derecho a realizar sus labores y su proceso académico sin ningún tipo de barrera. Esa es parte de nuestra misión como universidad humanista. Como institución hemos realizado una labor pionera, [...]

By [José Ángel Vargas Vargas \(Catedrático UCR\)](#) Jul 08, 2020 01:10am

Nuestra Universidad de Costa Rica debe redoblar los esfuerzos para seguir forjando una universidad inclusiva, donde estudiantes, docentes y personal administrativo con alguna discapacidad tengan derecho a realizar sus labores y su proceso académico sin ningún tipo de barrera. Esa es parte de nuestra misión como universidad humanista.

Como institución hemos realizado una labor pionera, que se ha constituido ejemplo a nivel nacional en materia de discapacidad. El trabajo que desarrollan varias instancias, tales como el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad, Bibliotecas Accesibles, Programa Nexus, Progreso, Programa Institucional de Inclusión de la Persona con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior, Programa Institucional en Discapacidad y la Comisión Institucional en Discapacidad, entre otras, demuestran claramente el compromiso que hemos tenido a lo largo del tiempo y nuestra contribución efectiva para atender situaciones muy calificadas y guiar los procesos académicos, que afortunadamente la mayoría han concluido con éxito.

Las personas que han trabajado y trabajan en ellas merecen un sentido reconocimiento. Han actuado en concordancia con los principios establecidos en el Estatuto Orgánico de nuestra Universidad de Costa Rica y con lo que señala el artículo primero de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada por Costa Rica en 2008), procurando una “participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

No obstante estos logros, preocupa y duele mucho cuando estudiantes con algún tipo de discapacidad enfrentan barreras físicas o se ven afectados por diversos estereotipos. Hay edificios muy modernos que presentan deficiencias respecto de lo estipulado por la Ley 7600, elevadores que no operan apropiadamente, carencia de rampas y aceras que no cumplen con los requisitos para la movilidad con silla de ruedas, lo que hacen que algunos espacios sean inaccesibles. Incluso, hay estudiantes con discapacidad auditiva a quienes la institución no ha logrado darles pleno acompañamiento en las clases virtuales.

A lo anterior se le suma la necesidad de una mayor capacitación al personal docente y administrativo para que puedan atender de manera humana y suficiente las necesidades de las personas con diferentes discapacidades. Ellas y ellos requieren las herramientas idóneas y la institución está en el deber de proveerlas.

Ante este escenario, debemos reconocer lo valioso del camino transitado por la Universidad de Costa Rica en el campo de la discapacidad y en sus labores para garantizar la inclusividad en todos los aspectos. Debemos, al mismo tiempo, asumir para los tiempos venideros estrategias y políticas institucionales que nos permitan implementar mejoras en esta materia en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio y en todas las sedes y recintos, asegurarnos la capacitación para el personal, emplear la

tecnología de tal manera que favorezca la inclusividad y disponer de los recursos suficientes, con la debida planificación, para que cualquier proyecto requerido por la población con discapacidad sea atendido con la debida celeridad y eficiencia, de modo que se le garantice su derecho pleno a la educación.

## Texto 2

# SEMENARIO UNIVERSIDAD

PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

## Empresa es señalada por sobreexplotación de río en Turrialba

Denuncias presentadas ante la Dirección de Geología y Minas señalan alteraciones importantes en zona de protección del río, mientras vecinos insisten en que extracción de materiales llegó al punto que la comunidad de Atirro estuvo tres meses sin agua.

By [Vinicio Chacón @Vinicio\\_Chacón](#) Jun 24, 2020 00:08am



Esta imagen, aportada por vecinos de la zona, muestra algunos de los accesos ilegales que destruyeron la zona de protección del río Atirro.

Las actividades de extracción de materiales del río Atirro llevadas a cabo por una empresa local habrían incidido en una afectación a un manto acuífero local y en la destrucción de tramos importantes de la zona de protección de ese cuerpo de agua.

Así lo denunciaron a UNIVERSIDAD vecinos de la comunidad del mismo nombre, quienes relataron que el año pasado se quedaron tres meses sin agua, pues la fuente de agua que les abastecía se secó.

Por otra parte, en el expediente de la concesión accesible en el sitio de la Dirección de Geología y Minas (DGM) aparecen dos denuncias interpuestas en mayo pasado, referidas a la construcción de obras de acceso ilegales y destrucción de la zona de protección del río.

Se trata de la empresa Tracmory S.A., cuya concesión para explotar el río (No. 3-2000) fue renovada en abril de este año, luego de que la misma DGM hubiera desestimado denuncias sobre la posible responsabilidad de la empresa en la interrupción del caudal de la naciente el año pasado.

Julián Mora, administrador de la empresa, dijo que por consejo de su asesora legal no podía referirse a las denuncias interpuestas este año sobre la destrucción de caminos y zona de protección, pues según informó no han sido notificadas.

Mora aprovechó para manifestar que la empresa fue fundada en 1957 y que se trata de capital “netamente turrialbeño”. Dijo que el dueño fundador, Rigoberto Mora, ha sido



“intachable y generoso durante toda su trayectoria”, y destacó que “somos concesionarios y no vamos a hacer nada en perjuicio del ambiente ni de nadie”.

Añadió que en la empresa trabajan 18 personas, indirectamente 62, y que para renovar la concesión “duramos un año, hablamos con Manuel Rodríguez el ministro (de Ambiente), el presidente, con doña Ileana (Boschini, directora de la DGM)”.

Culminó que, cuando se han hecho denuncias, se han realizado estudios “de geofísica de \$37 mil”.

### **Naciente castigada**

Atirro es una pequeña comunidad ubicada a unos 13 kilómetros al sur de Turrialba y muy cercana al proyecto hidroeléctrico (PH) La Angostura. En otros tiempos, tuvo apogeo por el ingenio del mismo nombre, hoy venido a menos.

Actualmente viven en el sitio unas 300 personas, cuyo acceso al agua es gestionado por la Asada de La Suiza.

Una persona vecina de Atirro que pidió mantenerse en el anonimato manifestó que con la empresa “nunca hubo problema”, pero el año pasado “se dañó el manto acuífero y nos quedamos tres meses sin agua. Parece que la excavación y sobreexplotación del río penetró el nivel freático”. El nivel freático es la capa superior de un manto acuífero.

Se trató de los meses de marzo, abril y mayo del año pasado, “la Asada traía el agua todos los días, a la escuelita le trajeron un tanquecito propio. En más de 20 años nunca había visto el agua mermada de esa manera. Por dicha no se enfermó nadie”.

Aseveró que “intentamos que no les renovaran la concesión porque ha habido daños a los puentes, a la carretera, el quebrador genera un polvillo que puede generar silicosis pulmonar”.

Otra persona vecina de Atirro, que igualmente solicitó mantener el anonimato, comentó respecto a la empresa que se trata de “gente muy poderosa de la zona”.

“Era un río muy bello”, aseveró y recordó que fue hace “dos o tres años” que comenzó a percibir la disminución en el cauce del río, “las playitas ya no existían”.

“Desde hace décadas siempre ha habido agua, pero el año pasado se secó. Por suerte acababa de pasarse todo a la Asada de La Suiza”, apuntó.

Según informó, el problema también afectó a una finca denominada Máquina Vieja, donde se hallaba otra naciente a la que en algún momento la Asada pensó en recurrir.

Reconoció, sin embargo, que el problema es aún más complejo pues “no sólo está la gran empresa, sino que hay muchos piratas que vienen con tractores a cargar vagonetas”, lo cual también ha sido denunciado a las autoridades competentes.

“Con la lluvia, el río se repone un poco, pero la destrucción del río y todo alrededor no se repone nunca. Extraen piedra, arena, todo lo que pueden. Hacen con el río lo que les da la gana. Hacen huecos, lo desvían, ahora hicieron un puente para pasar con la maquinaria. Hay presión porque en Turrialba dicen que no hay materiales para construir”, aseveró.

Freddy Smith, presidente de Asada de La Suiza de Turrialba, confirmó que “a los meses” de asumir la gestión del servicio para Atirro “empezamos a ver el problema con el quebrador sacando el material del río, pusimos denuncias ante MINAE y el AyA, pero no le pusieron mucha atención”.

Tras coincidir en que las actividades de excavación y extracción de materiales “lamentablemente secaron la naciente”, pues “llegaron al nivel freático”, señaló que “tuvimos que correr buscando otras nacientes y encontramos una como para darle más o menos el amparo a la comunidad, tuvimos que invertir tamaño poco de plata”.

Según informó, la compra de la finca y la construcción de la infraestructura necesaria implicó una inversión de unos ¢25 millones, más otros ¢9 millones que costó la



disposición diaria de agua para la comunidad en un camión durante los mencionados tres meses, la inversión total superó los €34 millones.

Smith con indignación se refirió al hecho de que la concesión fuera renovada este año y dijo que eso fue “como una burla. Estamos indignados porque nuevamente les otorgaron la concesión ahí mismo, sentimos gran molestia”.

Añadió que la naciente encontrada apenas da para cubrir el consumo actual de la comunidad, “si alguien llega a solicitar agua para una vivienda nueva, no se le puede dar”.

### **Daños al río**

Respecto a la supuesta construcción de infraestructura ilegal en la zona protectora del río, en el expediente de la DGM aparecen dos denuncias, presentadas por dueños de fincas aledañas.

En el Sistema Integrado de Trámite y Atención de Denuncias (Sitada) del MINAE, bajo el número 20672-2020 se tramita la interpuesta por Vinicio Picado, quien tiene una propiedad colindante con la concesión y señala que “el concesionario ha hecho un acceso ilegal para entrar a la concesión sobre el río Atirro”, acceso que “se hizo destruyendo la zona de protección del río Atirro. Además de la tala de vegetación, hicieron un puente que atraviesa el canal del río Atirro”. Acompaña el alegato con fotografías.

La otra denuncia fue presentada por Marco Quirós, representante de una empresa dueña de la finca conocida como Máquina Vieja, dedicada según informó a la producción de café. Esta denuncia señala que la concesionaria construyó “una entrada ilegal para seguir explotando el río Atirro”.

Consultado por UNIVERSIDAD, aseveró que “me han secado todas las nacientes, es un desastre”.

Ello sucedió porque “el lecho del río ha bajado unos cuatro metros, eso ha hecho que todo el nivel freático de la zona baje, entonces se secan las nacientes. Siempre ha habido problemas, las vagonetas las cargan de material del río con una gran cantidad de agua y en el camino hacia el quebrador escurre esa agua lo cual va dañando los caminos”.

Añadió que “no me ha afectado en términos de producción, pero uno respeta las áreas de protección de ley y esta gente se ha volado todo.

## Ficha 2: Los géneros discursivos: artículo de opinión y microrrelato

<b>Objetivo:</b>	Diferenciar los géneros discursivos del cuento y el artículo de opinión
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	120'
<b>Foco:</b>	Reconocimiento del género discursivo del artículo de opinión
<b>Materiales:</b>	Ficha 2 del estudiante con un texto (microrrelato) y tres cuadros para trabajar las actividades 3, 4 y 5

### Proceso

5. Se entrega un documento a los estudiantes con la ficha 2 (material del estudiante).
6. Como actividad inicial, se hojear un periódico en el aula y se identifican las secciones de la publicación y alguna noticia. La confusión entre las noticias y otros subgéneros periodísticos pueden dar pie a un análisis superficial que los diferencie.
7. Se elige una noticia y un artículo de opinión del periódico revisado en el aula. Luego, se inicia un diálogo con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas generadoras:
  - a. ¿Qué diferencias hay entre la noticia y el cuento?
  - b. ¿Qué aporta el artículo de opinión que no posee el cuento?
  - c. ¿Se puede contar lo mismo a través del cuento y del artículo de opinión? ¿Qué cambios habría en la manera de escribir de sus autores y en su aspecto formal?
  - d. Otras.
8. Se invita a los estudiantes a leer el cuento de Max Aub y, por grupos, se propone a los estudiantes realizar el siguiente experimento:
  - a. Los estudiantes realizarán un resumen del cuento, atendiendo a la estructura propia de la narración (la ficha contendrá la estructura: Actividad 3).
  - b. Transformar el microrrelato de Max Aub en una noticia (la ficha contendrá la estructura: Actividad 4).
  - c. Convertir el microrrelato de Max Aub en un artículo de opinión (la ficha contendrá la estructura: Actividad 5).
  - d. Luego, se comparan los resultados, se elige la redacción más conseguida de la noticia y el artículo de opinión. Por último, se comparan entre sí, tanto en sus rasgos formales como en su redacción.

**Orientación al profesor:** Las preguntas de los alumnos deben ir orientadas a la comparación entre los géneros discursivos periodísticos (noticia y artículo de opinión) y el microrrelato. Esta actividad pretende reconocer tanto la macroestructura como microestructura textual característica de los géneros periodísticos y narrativos. Para ello, se hará uso de fichas (3, 4 y 5) que permitan mediante el andamiaje la construcción de una conciencia de estos géneros discursivos en los estudiantes.

### *Crimen Ejemplar de Max Aub*

Hacia un frío de mil demonios. Me había citado a las siete y cuarto en la esquina de Venustiano Carranza y San Juan de Letrán. No soy de esos hombres absurdos que adoran

el reloj reverenciándolo como una deidad inalterable. Comprendo que el tiempo es elástico y que cuando le dicen a uno a las siete y cuarto, lo mismo da que sean las siete y media. Tengo un criterio amplio para todas las cosas. Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela. Pero hay cosas que no se pueden aguantar por muy liberal que uno sea. Que yo sea puntual a las citas no obliga a los demás sino hasta cierto punto; pero ustedes reconocerán conmigo que ese punto existe. Ya dije que hacía un frío espantoso. Y aquella condenada esquina abierta a todos los vientos. Las siete y media, las ocho menos veinte, las ocho menos diez. Las ocho. Es natural que ustedes se pregunten que por qué no lo dejé plantado. La cosa es muy sencilla: yo soy un hombre respetuoso de mi palabra, un poco chapado a la antigua, si ustedes quieren, pero cuando digo una cosa, la cumplo. Héctor me había citado a las siete y cuarto y no me cabe en la cabeza el faltar a una cita. Las ocho y cuarto, las ocho y veinte, las ocho y veinticinco, las ocho y media, y Héctor sin venir. Yo estaba positivamente helado: me dolían los pies, me dolían las manos, me dolía el pecho, me dolía el pelo. La verdad es que si hubiese llevado mi abrigo café, lo más probable es que no hubiera sucedido nada. Pero ésas son cosas del destino y les aseguro que a las tres de la tarde, hora en que salí de casa, nadie podía suponer que se levantara aquel viento. Las nueve menos veinticinco, las nueve menos veinte, las nueve menos cuarto. Transido, amoratado. Llegó a las nueve menos diez: tranquilo, sonriente y satisfecho. Con su grueso abrigo gris y sus guantes forrados: -¡Hola, mano<sup>2</sup>!

Así, sin más. No lo pude remediar: lo empujé bajo el tren que pasaba.

### Actividad 3: Análisis de la estructura narrativa del cuento de Max Aub

**Tabla 2.1. Estructura narrativa del cuento de Max Aub**

	Etapas narrativas	Texto
1	Situación inicial o planteamiento	Hacía un frío de mil demonios. Me había citado a las siete y cuarto en la esquina de Venustiano Carranza y San Juan de Letrán. No soy de esos hombres absurdos que adoran el reloj reverenciándolo como una deidad inalterable. Comprendo que el tiempo es elástico y que cuando le dicen a uno a las siete y cuarto, lo mismo da que sean las siete y media. Tengo un criterio amplio para todas las cosas. Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela. Pero hay cosas que no se pueden aguantar por muy liberal que uno sea. Que yo sea puntual a las citas no obliga a los demás sino hasta cierto punto; pero ustedes reconocerán conmigo que ese punto existe. Ya dije que hacía un frío espantoso. Y aquella condenada esquina abierta a todos los vientos. Las siete y media, las ocho menos veinte, las ocho menos diez. Las ocho. Es natural que ustedes se pregunten que por qué no lo dejé plantado. La cosa es muy sencilla: yo soy un hombre respetuoso de mi palabra, un poco chapado a la antigua, si ustedes quieren, pero cuando digo una cosa, la cumplo. Héctor me había citado a las siete y cuarto y no me cabe en la cabeza el faltar a una cita. Las ocho y cuarto, las ocho y veinte, las ocho y veinticinco, las ocho y media, y Héctor sin venir. Yo estaba positivamente helado: me dolían los pies, me dolían las manos, me dolía el pecho, me dolía el pelo. La verdad es que si hubiese llevado mi abrigo café, lo más

<sup>2</sup> En México, *mano* (dim. *manito*) es acortamiento de *hermano*, usado, aunque cada vez con menos frecuencia, como tratamiento de confianza entre hombres: «¡Cálmate, mano, ya se te subió!» (Medina *Cosas* [Méx. 1990]); «Nos han descosido todos los inventarios de los cuarteles, hermano, manito del alma» (Paso *Palinuro* [Méx. 1977]) (*Diccionario panhispánico de dudas*).

		probable es que no hubiera sucedido nada. Pero ésas son cosas del destino y les aseguro que a las tres de la tarde, hora en que salí de casa, nadie podía suponer que se levantara aquel viento. Las nueve menos veinticinco, las nueve menos veinte, las nueve menos cuarto. Transido, amoratado.
2	Nudo	Llegó a las nueve menos diez: tranquilo, sonriente y satisfecho. Con su grueso abrigo gris y sus guantes forrados: -¡Hola, mano <sup>3</sup> !
3	Desenlace y situación final	Así, sin más. No lo pude remediar: lo empujé bajo el tren que pasaba.

#### Actividad 4: Estructura de la noticia

**Tabla 2.2. Estructura de la noticia**

	Etapas de la noticia	Texto
1	Titular	<b>Tardanza causa crimen en céntrica esquina</b>
2	Entradilla	<b>Anoche a las 8:50 p.m. un hombre arrojó a otro bajo las ruedas del tren en la céntrica esquina de las calles Venustiano Carranza y San Juan de Letrán, en esta capital, y se justificó alegando que lo había hecho esperar más de una hora. La víctima, identificada tan solo como Héctor, falleció en el acto.</b>
3	Cuerpo	Al ser detenido el presunto asesino, cuyo nombre no trascendió, declaró: “No lo pude remediar: lo empujé ante el tren que pasaba”. Explicó que no fue él sino su amigo quien concertó la reunión y que cuando finalmente se encontraron fue indiferente al hecho de que estuviera “amorado” por “el frío espantoso” que sentía anoche.  Según el testimonio, el sospechoso aguardó en la esquina citada desde las 7:15 p.m. hasta las 8:50 p.m., sin poder protegerse con un abrigo, y cuando finalmente apareció Héctor este lo saludó diciéndole con despreocupación: “¡Hola, mano!”, lo que produjo la reacción violenta.  “Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela. Pero hay cosas que no se pueden aguantar por muy liberal que uno sea”, añadió el aparente victimario.

Versión de noticia del argumento del cuento de Max Aub.

## Tardanza causa crimen en céntrica esquina

<sup>3</sup> En México, *mano* (dim. *manito*) es acortamiento de *hermano*, usado, aunque cada vez con menos frecuencia, como tratamiento de confianza entre hombres: «¡Cálmate, mano, ya se te subió!» (Medina *Cosas* [Méx. 1990]); «Nos han descosido todos los inventarios de los cuarteles, hermano, manito del alma» (Paso *Palinuro* [Méx. 1977]) (*Diccionario panhispánico de dudas*).

**Anoche a las 8:50 p.m. un hombre arrojó a otro bajo las ruedas del tren en la céntrica esquina de las calles Venustiano Carranza y San Juan de Letrán, en esta capital, y se justificó alegando que lo había hecho esperar más de una hora. La víctima, identificada tan solo como Héctor, falleció en el acto.**

Al ser detenido el presunto asesino, cuyo nombre no trascendió, declaró: “No lo pude remediar: lo empujé ante el tren que pasaba”. Explicó que no fue él sino su amigo quien concertó la reunión y que cuando finalmente se encontraron fue indiferente al hecho de que estuviera “amorado” por “el frío espantoso” que sentía anoche.

Según el testimonio, el sospechoso aguardó en la esquina citada desde las 7:15 p.m. hasta las 8:50 p.m., sin poder protegerse con un abrigo, y cuando finalmente apareció Héctor este lo saludó diciéndole con despreocupación: “¡Hola, mano!”, lo que produjo la reacción violenta.

“Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela. Pero hay cosas que no se pueden aguantar por muy liberal que uno sea”, añadió el aparente victimario.

[Versión del cuento de Max Aub de Carlos Cortés]

#### Actividad 5: Estructura del subgénero periodístico del artículo de opinión

Tabla 2.3. Estructura del artículo de opinión

	Descripción formal	Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular		<b>De las inconveniencias de ser impuntual</b>
		Introducción	Todos hemos sido impuntuales o hemos sufrido la impuntualidad de los demás en algún momento de nuestras vidas.
2	Cuerpo	Argumento 1	<b>Algunos consideran que es uno de los males latinoamericanos por excelencia y lo atribuyen, equivocadamente, a nuestra idiosincrasia.</b> De forma jocosa se habla de <i>la hora mexicana</i> o de <i>la hora tica</i> para justificar los 15 o 30 minutos de gracia que se le concede a cualquier reunión social antes de comenzar, sin importar su importancia.
		Argumento 2	Damos por un hecho que la gente llega tarde y dejamos correr el reloj sin preocupación. Sin embargo, <b>esta costumbre, por cotidiana que sea, no produce crímenes.</b> El que ocurrió ayer en el cruce de las calles Venustiano Carranza y San Juan de Letrán, que sacudió la opinión pública por lo inusitado del caso, quiere achacársele a la impuntualidad, cuando en realidad nada justifica un acto de esta naturaleza.
		Tesis	¿Fue la llegada tardía de un hombre la causa de que este fuera lanzado al tren con consecuencias fatales, como alegó el presunto homicida? Posiblemente no conoceremos nunca sus verdaderas motivaciones, sean estas el atraso de la víctima, el frío que arreciaba esa noche o la indiferencia con que este último llegó donde se encontraba su amigo. <b>Lo cierto es que esta ciudad vivió un dramático acto de violencia que no puede ocultarse</b>

			<b>detrás de una supuesta manifestación de nuestra idiosincrasia o identidad cultural.</b>
		Reiteración de tesis	Una vez dicho esto hay que aceptar que la sociedad urbana nos impone una cuota de estrés y de angustia para adaptarnos a las demandantes condiciones del presente. Más allá de la investigación policiaca y del proceso legal posterior, a los que deben conducir estos acontecimientos lamentables, es necesario reflexionar sobre la salud mental de nuestra sociedad. <b>No hay que resignarse a decir “somos así, impuntuales”, como si este rasgo cultural fuera el causante de algunos de nuestros males, sino preguntarnos sobre el estilo de vida contemporáneo y las dificultades para coexistir en sociedades cada vez más violentas y menos adaptadas a las necesidades humanas.</b>

Versión de artículo de opinión sobre el argumento del cuento de Max Aub.

### **De las inconveniencias de ser impuntual**

Todos hemos sido impuntuales o hemos sufrido la impuntualidad de los demás en algún momento de nuestras vidas. Algunos consideran que es uno de los males latinoamericanos por excelencia y lo atribuyen, equivocadamente, a nuestra idiosincrasia. De forma jocosa se habla de *la hora mexicana* o de *la hora tica* para justificar los 15 o 30 minutos de gracia que se le concede a cualquier reunión social antes de comenzar, sin importar su importancia.

Damos por un hecho que la gente llega tarde y dejamos correr el reloj sin preocupación. Sin embargo, esta costumbre, por cotidiana que sea, no produce crímenes. El que ocurrió ayer en el cruce de las calles Venustiano Carranza y San Juan de Letrán, que sacudió la opinión pública por lo inusitado del caso, quiere achacársele a la impuntualidad, cuando en realidad nada justifica un acto de esta naturaleza.

¿Fue la llegada tardía de un hombre la causa de que este fuera lanzado al tren con consecuencias fatales, como alegó el presunto homicida? Posiblemente no conoceremos nunca sus verdaderas motivaciones, sean estas el atraso de la víctima, el frío que arreciaba esa noche o la indiferencia con que este último llegó donde se encontraba su amigo. Lo cierto es que esta ciudad vivió un dramático acto de violencia que no puede ocultarse detrás de una supuesta manifestación de nuestra idiosincrasia o identidad cultural.

Una vez dicho esto hay que aceptar que la sociedad urbana nos impone una cuota de estrés y de angustia para adaptarnos a las demandantes condiciones del presente. Más allá de la investigación policiaca y del proceso legal posterior, a los que deben conducir estos acontecimientos lamentables, es necesario reflexionar sobre la salud mental de nuestra sociedad. No hay que resignarse a decir “somos así, impuntuales”, como si este rasgo cultural fuera el causante de algunos de nuestros males, sino preguntarnos sobre el estilo de vida contemporáneo y las dificultades para coexistir en sociedades cada vez más violentas y menos adaptadas a las necesidades humanas.

[Versión del cuento de Max Aub de Carlos Cortés]

### Ficha 3: Elaboración colectiva de un artículo de opinión

Objetivo:	Reconocer los elementos y la estructura constitutivos de un artículo de opinión
Curso:	7º año
Tiempo:	80'
Foco:	Recordar las características que componen un artículo de opinión
Materiales:	Ficha 3

Una vez que se han abordado la definición y las características del artículo de opinión (fichas 1 y 2), se propone a los estudiantes construir, en pequeños grupos, un texto basado en este género discursivo, pero orientado a la difusión radiofónica (*podcast*).

- e. En primer lugar, se elige el tema objeto del artículo de opinión y se construye la estructura del discurso a partir de los materiales utilizados en la Ficha 2. Para ello, se tiene presentes las definiciones que fueron produciéndose en las actividades iniciales de la clase.
- f. Cuando se tienen elegidos los elementos del artículo de opinión, se empieza a construir el discurso. Para ello se deben recordar su estructura básica.
- g. El producto final será grabado en un registro de audio que se compartirá en aula y se valorará por pares a través de una rúbrica (incluida en la ficha 3).

#### **Orientaciones al profesor:**

El desarrollo lector se centra no en la calidad escritora de los estudiantes, sino en la incorporación a su estructura de conocimiento (conciencia de género discursivo del artículo de opinión) de las etapas o partes de este subgénero periodístico. En este sentido, el lector ha de acercarse a la lectura buscando a través de este esquema la información relevante que le permita construir un modelo de referencia coherente. Por tanto, esta actividad no se centrará en la corrección gramatical (léxica y sintáctica) del texto. El profesor atenderá especialmente a la estructura de la información y a la distinción entre la tesis, los argumentos y la reiteración de la tesis (a modo de resumen). La estructura puede ser más compleja y cambiar el orden de estos apartados. Sin embargo, todos los artículos de opinión contienen implícita o explícitamente los siguientes elementos: tesis, argumento/s (a favor y en contra) y una conclusión. Según el grado de dificultad, dichos textos recurren a una mayor complejidad de los argumentos que refuerzan, con una estructura inductiva o deductiva, la tesis. La estructura inductiva del texto parte de una “Introducción” donde se plantea la temática del texto y continúan los argumentos. En este caso, la tesis ha de aparecer tras los argumentos. En contraposición a esta estructura, el texto deductiva parte de la misma “Introducción” seguida de la tesis del texto. Los argumentos refuerzan dicha tesis enunciada al inicio del texto.

En líneas generales, podemos encontrar dos tipos de estructura en los artículos de opinión: una, la estructura inductiva (donde se presentan en primer lugar los argumentos y, al final, la tesis); dos, la estructura deductiva (en la que se expone en primer lugar la tesis y, luego, los argumentos y contraargumentos que la apoyan).



**Tabla 3.1. Estructura inductiva del artículo de opinión**

	Descripción formal		Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular			
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Argumento 1	
			Argumento 2	
			Tesis	
Conclusión	Reiteración de tesis			

**Tabla 3.2. Estructura deductiva del artículo de opinión**

	Descripción formal		Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular			
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Tesis	
			Argumento 1	





UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

			Argumento 2	
		Conclusión	Reiteración de tesis	

#### Ficha 4: Elaboración de hipótesis antes de la lectura

<b>Objetivos:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Generar hipótesis sobre el contenido y sentido de la lectura
<b>Materiales:</b>	Ficha 4 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

4. Los estudiantes deben leer las tareas propuestas en la ficha 4 antes de empezar el trabajo. También, tienen que acceder al Texto 3 con antelación a su lectura.
5. Individualmente, los estudiantes buscan el significado del sintagma “primeras futbolistas” y las posibles connotaciones que esta puede tener para la construcción del sentido global del texto. Además, se reflexiona sobre el significado del sintagma y la relación que tiene con la fotografía del encabezamiento que aparece en la ficha 4 de los estudiantes.
6. Una vez resueltas las dudas, los estudiantes comienzan a trabajar en pequeños grupos para responder las cuestiones siguientes:
  - a. Interpretación del título del artículo de opinión
    - i. ¿A quiénes se refiere el titular?
    - ii. ¿Con qué circunstancia de nuestra sociedad podría estar relacionado este titular?
    - iii. En su entorno familiar y/o social, ¿conoce a alguna futbolista? ¿Ha asistido a algún partido de fútbol femenino? ¿Lo ha visto por televisión? Si su respuesta es negativa, deberíamos preguntar ¿Por qué?
  - b. Construcción de hipótesis sobre el contenido y sentido del texto
    - i. ¿De qué puede tratar el artículo de opinión?
    - ii. ¿Cuál puede ser su temática?
    - iii. ¿Cuál podría ser la tesis que defiende la autora?
  - c. Escritura en un breve párrafo sobre la tesis que cree que desarrollará el artículo de opinión.

**Orientación al profesor:** Esta actividad pretende preparar al estudiante para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. El docente puede realizarlo mediante preguntas al grupo o adaptarlo a otras estrategias según sean las características de los estudiantes (dibujos, esquemas, representaciones, etc.). La estrategia fundamental previa a la lectura es la elaboración de una hipótesis construida con las experiencias y nociones previas que se relacionan de una u otra manera con el texto que va a ser leído. Las distintas hipótesis deben diferir como lectores haya en el aula. Estas hipótesis preparan la lectura y la comprensión del texto desde la incorporación de una información que no se explicita en la lectura. La regulación lectora permite en el lector maduro modelar estas hipótesis durante la lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones de los estudiantes o, por el contrario, son reformuladas.

### Texto 3 para la lectura de los estudiantes



La Revolución Industrial y el extenso reinado de Victoria I fueron los acontecimientos históricos que dieron forma al futbol como lo conocemos actualmente. La Revolución Industrial trajo consigo a la clase obrera y la era victoriana destacó por su interés para homogeneizar las reglas del futbol de carnaval, un juego medieval en el cual los hombres golpeaban una piedra de molino con una pesada pelota que se arrojaban con las manos y los pies. Por tratarse de un juego ruidoso, violento y desorganizado que distraía a los hombres de otras actividades más útiles, como el tiro con arco, a lo largo de cinco siglos sufrió varias prohibiciones.

La fecha de nacimiento oficial del futbol es el 26 de octubre de 1863, cuando se fundó la *Football Association* (FA). Ebenezer Cobb Morley fue el responsable de reglamentar el arte del balompié y diferenciar entre el futbol y el rugby, que usa las manos y movimientos como el tackleo. En un inicio, los jugadores de futbol eran amateurs, pero esta “homogeneización” significó un acelerado crecimiento y la fundación de los primeros clubes. La FA se vio forzada a dar el siguiente paso: la profesionalización. De esta manera, el futbol dejó de ser un deporte para unos cuantos y llegó a las masas con la inclusión de la clase obrera en los equipos. Sin embargo, los hombres que se reunieron en la taberna Freemasons’ y crearon las trece reglas del futbol no contaban con que las mujeres también querían jugar.

Durante mucho tiempo se pensó que lo propio de la mujer se ubicaba en la esfera de lo privado, doméstico y familiar. Por lo tanto, el deporte para las mujeres debía ser una cuestión privada y practicarse sin llamar demasiado la atención. El futbol significó para las mujeres británicas la conquista de lo público, así como el abandono del corsé y la moda victoriana para tener mayor movimiento y libertad corporal sin piernas que se tropezaran con grandes telas.

A pesar de que en 1895 se fundó el *British Ladies’ Football Club*, el futbol femenino nació unos años antes. El 7 de mayo de 1881 se disputó el primer partido de futbol femenino entre Escocia e Inglaterra en el estadio Easter Road de Edimburgo. Las integrantes de ambos equipos tenían entre dieciocho y veinticuatro años y estaban vestidas para la ocasión: el equipo escocés con jerseys azules, shorts blancos, calcetas y cinturón en color rojo y un gorro azul con blanco; mientras que las jugadoras inglesas vestían jerseys azules y blancos, calcetas azules, cinturón en el mismo color y gorro rojo con blanco. El resultado final fue de tres goles a favor de Escocia frente a cero anotaciones por parte de las inglesas. De acuerdo con la crónica publicada en el

*Glasgow Herald* dos días después, “el partido fue un fracaso, pero algunas de las jugadoras tenían una idea general del juego”.

Este fue el primer encuentro de una serie de juegos amistosos en una gira por Gran Bretaña que gozó de cierta popularidad. El 16 de mayo de 1881, los equipos de Inglaterra y Escocia disputaron su único encuentro de la gira en Glasgow. Según lo narrado en el *Nottinghamshire Guardian*, al menos cinco mil personas asistieron al partido, el cual transcurrió con normalidad hasta que las jugadoras sufrieron empujones y tuvieron que regresar rápidamente a sus autobuses. La multitud tomó las estacas que separaban a las gradas del campo y las lanzaron a los autobuses, de no haber sido por la policía las jugadoras habrían recibido lesiones más graves. Los comentarios negativos, las amenazas y las reacciones violentas de algunos espectadores provocaron que el fútbol femenino abandonara el espacio público por varios años.

En 1894, Nettie J. Honeyball publicó varios anuncios en algunos periódicos para invitar a las mujeres a formar parte del primer equipo de fútbol. Alrededor de unas treinta mujeres atendieron a la convocatoria y así nació el *British Ladies' Football Club*. El equipo no había surgido únicamente por el “mero gusto de jugar fútbol”, también tenía una intención laboral y política: consolidar la figura de la jugadora profesional, hacer dinero y reivindicar los derechos de las mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX. En una entrevista publicada en febrero de 1895 en el *Daily Sketch*, Honeyball declaró: “Fundé la asociación el año pasado, con la voluntad de probar al mundo que las mujeres no son las criaturas ornamentales e inútiles que los hombres han imaginado.” El equipo contó con el apoyo de algunas de las feministas de la primera ola, como lady Florence Dixie, miembro de la aristocracia británica, y Helen Matthews, mejor conocida como Mrs. Graham y una de las jugadoras de los partidos disputados en 1881. Honeyball y Matthews tuvieron una serie de confrontaciones debido a que cada una quería ser considerada como la fundadora única del fútbol femenino. En la temporada de 1895-1896 existieron dos equipos con el mismo nombre que deseaban ganarse el apoyo de lady Florence Dixie: las *Lady Footballers*. Uno era propiedad de Honeyball y el otro reconocía a Mrs. Graham como capitana y rechazaba toda relación con Honeyball, como dieron a conocer los encabezados de los periódicos de la época. Lady Florence Dixie se hartó de que ambos equipos estuvieran usando su nombre y retiró su apoyo. Tiempo después el *British Ladies' Football Club* se disolvió.

Durante las prácticas del BLFC hubo un interés constante por parte de los medios para ilustrar cómo es que las mujeres practicaban el deporte. Muchas veces en tono de burla, se cuestionó su forma de jugar e incluso se ponía en duda el sexo de las jugadoras que eran talentosas porque no se creía posible que las mujeres pudieran jugar bien al fútbol. La disolución del BLFC generó que el fútbol femenino desapareciera de Gran Bretaña por un largo periodo. Y, aunque ocasionalmente las mujeres jugaban fútbol, la FA prohibió los encuentros mixtos para que no hubiera posibilidad alguna de profesionalización del fútbol femenino.

La Primera Guerra Mundial sacudió a Europa, pero abrió una nueva oportunidad al deporte femenino. El equipo más notable de la época fue el Dick, Kerr Ladies Football Club, el cual surgió a finales de 1917 en la fábrica de armamentos Dick, Kerr & Co. de Preston y disputó 828 partidos en sus 48 años de existencia, algunos de sus juegos atraían al menos a diez mil personas. Fue tal su popularidad, que la FA emitió el 5 de diciembre de 1921 una resolución en donde prohibió a las mujeres jugar en los estadios de sus clubes afiliados relegando nuevamente la práctica del “deporte inapropiado para mujeres” a la esfera privada. Hasta 1970 se creó la Federación Internacional y Europea de Fútbol Femenino, la cual organizó dos mundiales no oficiales: en 1970 en Italia y en 1971 en México. El mundial de México superó

cualquier expectativa y la asistencia de la final entre México y Dinamarca reunió a más de cien mil personas, un récord. El éxito de los partidos provocó que, en 1971, la *Union of European Football Associations* (UEFA) obligara a sus afiliados a fomentar el fútbol entre las mujeres y, por ello, la FA levantó la prohibición de 1921.

El fútbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos. La llama que encendió *Olympe de Gouges* con la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana en 1791 y la evolución del movimiento feminista a lo largo de los siglos XVIII y XIX muestran que el espacio público era también lugar para que las mujeres desarrollaran sus propias convicciones. Jugar fútbol es un acto de resistencia y una recuperación de los espacios de los que las mujeres hemos sido segregadas por no ser “lo suficientemente buenas”. Sin lady Florence, Mrs. Graham o Nettie Honeyball el día de hoy no podríamos hablar de Megan Rapinoe, Alex Morgan o Stephany Mayor. Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de fútbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo.

Autora: Sara Mariana Benítez Sierra

## Ficha 5: Análisis del contexto sociocultural del artículo de opinión

<b>Objetivos:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del lector antes de leer el texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Generar hipótesis sobre el contenido y sentido de la lectura
<b>Materiales:</b>	Ficha 5 y documento con el texto de lectura

### Proceso

Los estudiantes abordan en esta tarea aquellos conocimientos que poseen sobre el papel de la mujer en la sociedad de Costa Rica. Para ello, deben responder en parejas a las siguientes cuestiones sobre el contexto social al que responde este artículo de opinión.

11. ¿Qué le interesa más? ¿El fútbol masculino o el femenino? ¿Por qué?
12. ¿Qué sensaciones tiene al asistir a un estadio de fútbol para ver un partido masculino? ¿Qué sentiría si fuera un partido de fútbol femenino? ¿Qué diferencias encontraría?
13. Busque información en Internet por parejas sobre las mujeres deportista en Costa Rica a lo largo de la historia. No olvide que hay distintos deportes sobre los que puede encontrar información. Se realizará una puesta en común sobre los datos descubiertos.
14. Anote la información más relevante e integra esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las preguntas siguientes:
  - a. ¿Qué ha querido destacar la autora sobre el futbol femenino en Costa Rica en este artículo de opinión?
  - b. ¿Por qué cree que ha escrito un artículo de opinión sobre este tema?
15. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

### Orientaciones al profesor:

Esta actividad pretende preparar al estudiante para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. La estrategia fundamental previa a la lectura es la elaboración de una hipótesis construida con las experiencias y nociones previas que se relacionan de una u otra manera con el texto que va a ser leído. Las distintas hipótesis deben diferir como lectores haya en el aula. Estas hipótesis preparan la lectura y la comprensión del texto desde la incorporación de una información que no se explicita en la lectura. La regulación lectora permite en el lector maduro modelar estas hipótesis durante la lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones de los estudiantes o, por el contrario, son reformuladas tras obtener más información sobre el texto.

En el caso que alguno de los estudiantes no tuviera conocimientos previos sobre la selva, el docente incorporará alguna tarea complementaria basada en la búsqueda de información (en Internet o en libros de texto de Estudios Sociales, entre otras fuentes).



## 2. Actividades durante la lectura

### Ficha 6: Primera lectura del texto periodístico de opinión

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periodístico de opinión
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la primera lectura del texto periodístico de opinión.
<b>Materiales:</b>	Ficha 6 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

Los alumnos hacen una **lectura individual y detenida del texto** (que puede desarrollarse con antelación a la clase o durante la misma), poniendo en práctica aquellas estrategias de comprensión lectora que le sean conocidas con antelación y aplicadas habitualmente en su propia lectura. Tras su primera lectura, los estudiantes contrastarán su hipótesis inicial con las siguientes informaciones que han obtenido en la lectura del texto periodístico de opinión:

6. ¿Dónde se desarrolla el fútbol femenino en sus inicios?
7. ¿En qué periodo o época es iniciado este deporte por las mujeres?
8. Elabore un hilo temporal con los distintos hitos históricos o datos que aporta el texto periodístico de opinión.
9. ¿Cuáles son los hitos más relevantes en su opinión? Argumente su opinión y aporte dos o tres razones.
10. ¿Qué idea principal defiende el autor de este texto periodístico de opinión?

Una vez respondidas estas cuestiones individualmente, se plantea un debate entre los estudiantes.

**Orientaciones del profesor:** El debate se desarrollará en torno a las respuestas de las preguntas planteadas a los estudiantes. Algunas respuestas posibles podrían ser las siguientes:

2. ¿Dónde se desarrolla el fútbol femenino en sus inicios?  
El fútbol femenino (*football* en inglés) se desarrolla en sus inicios en Gran Bretaña.
3. ¿En qué periodo o época es iniciado este deporte por las mujeres?  
Se inicia en 1881, fecha en la que se celebra un encuentro de fútbol entre las selecciones femeninas de Escocia e Inglaterra.
4. Elabore un hilo temporal con los distintos hitos históricos o datos que aporta el texto periodístico de opinión.
  - 7 de mayo de 1881: primer partido de fútbol femenino.
  - 16 de mayo de 1881: encuentro de fútbol femenino entre Inglaterra y Glasgow.
  - 1894: anuncios en los periódicos buscando mujeres que quisieran formar el primer equipo de fútbol femenino.
  - 1895: Fecha de la fundación del *British Ladies Football Club*.
  - 1895-1896: Coinciden dos equipos de fútbol femenino con el mismo nombre.
  - 1896: Fecha de la disolución del *British Ladies Football Club*.

- 1917: Fecha de fundación del equipo de fútbol *Dick, Kerr Ladies Football Club*, que tuvo una duración de 48 años.
- 5 diciembre de 1921: La *Football Association (FA)* prohibió jugar al fútbol a las mujeres en Inglaterra.
- 1970: Creación de la Federación Internacional y Europea de Fútbol femenino.
- 1970- 1971: Se celebran dos mundiales no oficiales de fútbol femenino en Italia y México.
- 1971: La *Union of European Football Associations (UEFA)* fomenta el fútbol entre las mujeres y consigue que se levante la prohibición de jugar al fútbol entre las mujeres.

5. ¿Cuáles son los hitos más relevantes en su opinión? Argumente su opinión y aporte dos o tres razones.

- El primer hito fue el nacimiento oficial del juego de fútbol en Inglaterra, con el fin que los jugaran los hombres (1863).
- El segundo hito fueron los diversos intentos de las mujeres por jugar fútbol fundando diferentes equipos, uno de ellos llegó a estar activo durante 48 años.
- El tercer hito fue la prohibición para que las mujeres no jugaran al fútbol desde 1921 hasta 1970.

La autora de este artículo de opinión hace un recuento histórico de los orígenes del fútbol femenino. Al mismo tiempo, muestra las dificultades que tuvieron las mujeres para poder desarrollarse en este juego y, a pesar de que el fútbol masculino estuvo conformado desde 1863, no es hasta 1970 que las mujeres finalmente obtuvieron el “permiso” para jugar el fútbol.

El desarrollo histórico del artículo muestra que las mujeres no solo podían jugar fútbol, sino que lucharon durante más de 75 años para que la sociedad validara su capacidad para desarrollarse en ese juego. Del mismo modo, esta reivindicación feminista promovió que la práctica deportiva del fútbol no fuera exclusivamente en el ámbito privado, sino que se pudiera desarrollar también en público, al igual que el de los hombres.

6. ¿Qué idea principal defiende la autora de este texto periodístico de opinión?

La idea principal de este artículo es la reivindicación de la mujer de un espacio propio en el ámbito público, como ocurrió a lo largo del siglo XX en su lucha por la práctica del fútbol femenino.



## Ficha 7: Segunda lectura del texto periodístico de opinión

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periodístico de opinión
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico de opinión.
<b>Materiales:</b>	Ficha 7: tabla de análisis y documento con el texto de lectura

### Proceso

El profesor propone a los estudiantes dividir el texto en distintas partes. Dado que se trata de un texto periodístico de opinión, deberán realizar una división entre los siguientes apartados: titular y cuerpo (Introducción, argumentos y tesis). Dichos conceptos deben ser recuperados de la ficha 3. La comprensión del texto requiere que el lector detecte dicha estructura y dé forma verbal a las ideas principales que constituyen la información que aporta cada una de sus partes. La secuencia de trabajo aparece en la ficha 7 y estará constituida por las siguientes cuestiones:

9. Lea por segunda vez el texto periodístico “Las primeras futbolistas” y delimite las partes que constituyen el texto: titular y cuerpo del texto (introducción, argumentos y tesis). ¿Están presentes todas las partes en la lectura del texto periodístico “Las primeras futbolistas”?
10. Subraye las ideas principales de cada parte del texto.
11. Copie en la Tabla 7.1. las oraciones principales de cada una de sus partes.
12. Una vez concluido el trabajo, se expondrá en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

### Orientaciones del profesor:

El artículo de opinión tiene una estructura inductiva, en la que aparece una introducción, tres argumentos y una tesis. Los argumentos a su vez presentan una estructura semejante en cuanto a su escritura. Primero, hace un recuento histórico de algunos hitos sobre el desarrollo del fútbol femenino; luego, remata con una argumentación sobre lo que significan esos aspectos históricos para el desarrollo de la mujer como jugadora de fútbol (véase tabla 6). Por lo tanto, los estudiantes deberán discutir sobre la estructura de los argumentos para descubrir cómo los aspectos históricos llevan a una reflexión sobre la posición de las mujeres en el desarrollo del juego de fútbol. Para ello, destacarán la idea principal de cada argumento y la relacionarán con los hitos históricos descritos en el texto. Para las orientaciones sobre las respuestas a estas preguntas, véase tabla siguiente.

**Tabla 7.1. Estructura del artículo de opinión “Las primeras futbolistas”**

Descripción formal		Etapas	Texto
<b>Titular</b>			Las primeras futbolistas
<b>Cuerpo</b>	Introducción	Temática	La Revolución Industrial y el extenso reinado de Victoria I fueron los acontecimientos históricos que dieron forma al futbol como lo conocemos actualmente. La Revolución Industrial trajo consigo a la clase obrera y la era victoriana destacó por su interés para homogeneizar las reglas del futbol de carnaval, un juego medieval en el cual los hombres golpeaban una piedra de molino con una pesada pelota que se arrojaban con las manos y los pies. Por tratarse de un juego ruidoso, violento y desorganizado que distraía a los hombres de otras actividades más útiles, como el tiro con arco, a lo largo de cinco siglos sufrió varias prohibiciones.
	Desarrollo	Argumento 1=Párrafo histórico	<p>La fecha de nacimiento oficial del futbol es el 26 de octubre de 1863, cuando se fundó la <i>Football Association</i> (FA). Ebenezer Cobb Morley fue el responsable de reglamentar el arte del balompié y diferenciar entre el futbol y el rugby, que usa las manos y movimientos como el tackleo. En un inicio, los jugadores de futbol eran amateurs, pero esta “homogeneización” significó un acelerado crecimiento y la fundación de los primeros clubes. La FA se vio forzada a dar el siguiente paso: la profesionalización. De esta manera, el futbol dejó de ser un deporte para unos cuantos y llegó a las masas con la inclusión de la clase obrera en los equipos. Sin embargo, los hombres que se reunieron en la taberna Freemasons’ y crearon las trece reglas del futbol no contaban con que las mujeres también querían jugar.</p> <p>Durante mucho tiempo se pensó que lo propio de la mujer se ubicaba en la esfera de lo privado, doméstico y familiar. Por lo tanto, el deporte para las mujeres debía ser una cuestión privada y practicarse sin llamar demasiado la atención. <b>El futbol significó para las mujeres británicas la conquista de lo público, así como el abandono del corsé y la moda victoriana para tener mayor movimiento y libertad corporal sin piernas que se tropezaran con grandes telas.</b></p>
		Argumento 2=Párrafo histórico + Argumento	<p>A pesar de que en 1895 se fundó el <i>British Ladies’ Football Club</i>, el futbol femenino nació unos años antes. El 7 de mayo de 1881 se disputó el primer partido de futbol femenino entre Escocia e Inglaterra en el estadio Easter Road de Edimburgo. Las integrantes de ambos equipos tenían entre dieciocho y veinticuatro años y estaban vestidas para la ocasión: el equipo escocés con jerseys azules, shorts blancos, calcetas y cinturón en color rojo y un gorro azul con blanco; mientras que las jugadoras inglesas vestían jerseys azules y blancos, calcetas azules, cinturón en el mismo color y gorro rojo con blanco. El resultado final fue de tres goles a favor de Escocia frente a cero anotaciones por parte de las inglesas. De acuerdo con la crónica publicada en el <i>Glasgow Herald</i> dos días después, “el partido fue un fracaso, pero algunas de las jugadoras tenían una idea general del juego”.</p> <p>Este fue el primer encuentro de una serie de juegos amistosos en una gira por Gran Bretaña que gozó de cierta popularidad. El 16 de mayo de 1881, los equipos de Inglaterra y Escocia disputaron su único encuentro de la gira en Glasgow. Según lo narrado en el <i>Nottinghamshire Guardian</i>, al menos cinco mil personas asistieron al partido, el cual transcurrió con normalidad hasta que las jugadoras sufrieron empujones y tuvieron que regresar rápidamente a sus autobuses. La multitud tomó las estacas que separaban a las gradas del campo y las lanzaron a los autobuses, de no haber sido por la policía las jugadoras habrían recibido lesiones más graves. <b>Los comentarios negativos, las amenazas y las reacciones violentas de algunos espectadores provocaron que el futbol femenino abandonara el espacio público por varios años.</b></p>

<p>Argumento 3=Párrafo histórico + Argumento</p>	<p>En 1894, Nettie J. Honeyball publicó varios anuncios en algunos periódicos para invitar a las mujeres a formar parte del primer equipo de fútbol. Alrededor de unas treinta mujeres atendieron a la convocatoria y así nació el <i>British Ladies' Football Club</i>. El equipo no había surgido únicamente por el “mero gusto de jugar fútbol”, también tenía una intención laboral y política: consolidar la figura de la jugadora profesional, hacer dinero y reivindicar los derechos de las mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX. En una entrevista publicada en febrero de 1895 en el <i>Daily Sketch</i>, Honeyball declaró: “Fundé la asociación el año pasado, con la voluntad de probar al mundo que las mujeres no son las criaturas ornamentales e inútiles que los hombres han imaginado.” El equipo contó con el apoyo de algunas de las feministas de la primera ola, como lady Florence Dixie, miembro de la aristocracia británica, y Helen Matthews, mejor conocida como Mrs. Graham y una de las jugadoras de los partidos disputados en 1881. Honeyball y Matthews tuvieron una serie de confrontaciones debido a que cada una quería ser considerada como la fundadora única del fútbol femenino. En la temporada de 1895-1896 existieron dos equipos con el mismo nombre que deseaban ganarse el apoyo de lady Florence Dixie: las <i>Lady Footballers</i>. Uno era propiedad de Honeyball y el otro reconocía a Mrs. Graham como capitana y rechazaba toda relación con Honeyball, como dieron a conocer los encabezados de los periódicos de la época. Lady Florence Dixie se hartó de que ambos equipos estuvieran usando su nombre y retiró su apoyo. Tiempo después el <i>British Ladies' Football Club</i> se disolvió.</p> <p>Durante las prácticas del BLFC <b>hubo un interés constante por parte de los medios para ilustrar cómo es que las mujeres practicaban el deporte</b>. Muchas veces en tono de burla, <b>se cuestionó su forma de jugar e incluso se ponía en duda el sexo de las jugadoras que eran talentosas porque no se creía posible que las mujeres pudieran jugar bien al fútbol</b>. La disolución del BLFC generó que el fútbol femenino desapareciera de Gran Bretaña por un largo periodo. Y, aunque ocasionalmente las mujeres jugaban fútbol, la FA prohibió los encuentros mixtos para que no hubiera posibilidad alguna de profesionalización del fútbol femenino.</p>
<p>Tesis=Párrafo histórico + Argumento</p>	<p>La Primera Guerra Mundial sacudió a Europa, pero abrió una nueva oportunidad al deporte femenino. El equipo más notable de la época fue el Dick, Kerr <i>Ladies Football Club</i>, el cual surgió a finales de 1917 en la fábrica de armamentos Dick, Kerr &amp; Co. de Preston y disputó 828 partidos en sus 48 años de existencia, algunos de sus juegos atraían al menos a diez mil personas. Fue tal su popularidad, que la FA emitió el 5 de diciembre de 1921 una resolución en donde prohibió a las mujeres jugar en los estadios de sus clubes afiliados relegando nuevamente la práctica del “deporte inapropiado para mujeres” a la esfera privada. Hasta 1970 se creó la Federación Internacional y Europea de Fútbol Femenino, la cual organizó dos mundiales no oficiales: en 1970 en Italia y en 1971 en México. El mundial de México superó cualquier expectativa y la asistencia de la final entre México y Dinamarca reunió a más de cien mil personas, un récord. El éxito de los partidos provocó que, en 1971, la <i>Union of European Football Associations</i> (UEFA) obligara a sus afiliados a fomentar el fútbol entre las mujeres y, por ello, la FA levantó la prohibición de 1921.</p> <p><b>El fútbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos</b>. La llama que encendió <i>Olympe de Gouges</i> con la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana en 1791 y la evolución del movimiento feminista a lo largo de los siglos XVIII y XIX muestran que el espacio público era también lugar para que las mujeres desarrollaran sus propias convicciones. Jugar fútbol es un acto de resistencia y una recuperación de los espacios de los que las mujeres hemos sido segregadas por no ser “lo suficientemente buenas”. Sin lady Florence, Mrs. Graham o Nettie Honeyball el día de hoy no podríamos hablar de Megan Rapinoe, Alex Morgan o Stephany Mayor. <b>Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de fútbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo.</b></p>

## Ficha 8: Interpretación de la tesis del texto periodístico de opinión

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periódico
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 8 y documento con el texto de lectura

### Proceso

El profesor señala la necesidad de identificar los distintos argumentos que justifican la tesis principal del texto. Con tal fin, se vuelve a leer el texto periodístico siguiendo la secuencia siguiente:

8. Retome el la Tabla 7.1. de la ficha 7 y lea atentamente el último párrafo.
9. Luego, delimite en este párrafo qué oraciones construyen la tesis del texto.
10. ¿Cómo interpretaría la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo”?
11. ¿Cómo se relaciona la anterior oración con la afirmación “El futbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos”? ¿Cómo reinterpretaría el sentido de esta oración a la luz de la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores”?
12. Los estudiantes debaten sobre esta cuestión en clase y argumentarán cómo y por qué lo interpretan de una manera determinada.

### Orientaciones del profesor:

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

3. ¿Cómo interpretaría la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo”?

A partir de 1971, la *Union of European Football Associations* (UEFA) fomentó el fútbol entre las mujeres, gracias al levantamiento de la prohibición de jugar al fútbol entre las mujeres. Sin embargo, el permiso legal a jugar al fútbol no significa que estas lo realicen en igualdad de condiciones que los hombres. Por esta razón, es necesario subrayar que la práctica del fútbol por parte de las mujeres sigue padeciendo ciertas desigualdades sociales como la diferencia de sueldo entre las futbolistas mujeres y hombres, la diferente atención de los medios de comunicación y los espectadores durante los juegos de fútbol femenino y masculino, patrocinios a los equipos de fútbol femenino tan importantes como los que tiene los equipos masculinos, entre otros. El fomento de otros hábitos sociales respecto al fútbol femenino (cuyas expectativas y atención del público están muy por debajo de la liga de fútbol masculina) están en manos de los “espectadores”; en otras palabras, es la sociedad en su conjunto quien debe apoyar y hacer grande el fútbol femenino.

4. ¿Cómo se relaciona la anterior oración con la afirmación “El futbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos”? ¿Cómo reinterpretaría el sentido de esta oración a la luz de la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores”?



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

Las mujeres, a lo largo de la historia, han tenido que defender nuevos espacios de igualdad en nuestra sociedad. La lucha, llevada a cabo por numerosas mujeres en el mundo a lo largo de más de cien años para jugar fútbol, es solo una de las muchas que las mujeres han tenido que reivindicar en favor de la igualdad entre hombres y mujeres. El fútbol es un buen ejemplo del camino recorrido hasta ahora, pero también del camino aún por recorrer en favor de la igualdad entre hombres y mujeres.

## Ficha 9: Análisis de la relación de la tesis con los distintos argumentos del texto periodístico

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periódico
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 8 y documento con el texto de lectura

### Proceso

1. Los estudiantes parten de las fichas 7.1. para construir un esquema con la tesis del texto y los argumentos principales. Para ello, deben hacer uso del siguiente Tabla 9.1.

**Tabla 9.1. Argumentos, tesis y reiteración de tesis del texto “Las Primeras Futbolistas”**

Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis
<p>El fútbol significó para las mujeres británicas la conquista de lo público, así como el abandono del corsé y la moda victoriana para tener mayor movimiento y libertad corporal sin piernas que se tropezaran con grandes telas.</p>	<p>El fútbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos</p>	<p>Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de fútbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar</p>
<p>Los comentarios negativos, las amenazas y las reacciones violentas de algunos espectadores provocaron que el fútbol femenino abandonara el espacio público por varios años.</p>		
<p>(...) hubo un interés constante por parte de los medios para ilustrar cómo es que las mujeres practicaban el deporte. Muchas veces en tono de burla, se cuestionó su forma de jugar e incluso se ponía en duda el sexo de las jugadoras que eran talentosas porque no se creía posible que las mujeres pudieran jugar bien al fútbol.</p>		

2. Los estudiantes parten de la Tabla 9.2. para elaborar una nueva tabla donde anoten abreviadamente qué datos históricos en el texto fundamentan los distintos argumentos que estructuran el texto periodístico de opinión. La tabla sería como sigue:

**Tabla 9.2. Datos históricos**



Datos históricos	Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 26 de octubre 1863: nacimiento oficial del futbol.</li> <li>• 1 de mayo 1881: primer partido futbol femenino.</li> <li>• 16 de mayo 1881: encuentro de futbol femenino entre Inglaterra y Glasgow.</li> </ul>	<p>El futbol significó para las mujeres británicas la conquista de lo público, así como el abandono del corsé y la moda victoriana para tener mayor movimiento y libertad corporal sin piernas que se tropezaran con grandes telas.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 1881 a 1894 no hay registro de la actividad futbolística de las mujeres.</li> </ul>	<p>Los comentarios negativos, las amenazas y las reacciones violentas de algunos espectadores provocaron que el futbol femenino abandonara el espacio público por varios años.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1894: anuncios en los periódicos buscando mujeres que quisieran formar el primer equipo de futbol femenino.</li> <li>• 1895: Fecha de la fundación del <i>British Ladies Football Club</i>.</li> <li>• 1895-1896: Coinciden dos equipos de futbol femenino con el mismo nombre.</li> <li>• 1896: Fecha de la disolución del <i>British Ladies Football Club</i>.</li> <li>• 1917: Fecha de fundación del equipo de futbol <i>Dick, Kerr Ladies Football Club</i>, que tuvo una duración de 48 años.</li> <li>• 5 diciembre de 1921: La <i>Football Association</i> (FA) prohibió jugar al futbol a las mujeres en Inglaterra.</li> <li>• 1970: Creación de la Federación Internacional y Europea de Futbol femenino.</li> <li>• 1970- 1971: Se celebran dos mundiales no oficiales de futbol femenino en Italia y México.</li> <li>• 1971: La <i>Union of European Football Associations</i> (UEFA) fomenta el futbol entre las mujeres y consigue que se levante la prohibición de jugar al futbol entre las mujeres.</li> </ul>	<p>(...) hubo un interés constante por parte de los medios para ilustrar cómo es que las mujeres practicaban el deporte. Muchas veces en tono de burla, se cuestionó su forma de jugar e incluso se ponía en duda el sexo de las jugadoras que eran talentosas porque no se creía posible que las mujeres pudieran jugar bien al futbol.</p>	<p>El futbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos</p>	<p>Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de futbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar</p>

## 5. Actividades posteriores a la lectura

### Ficha 10: Análisis del fútbol femenino en Costa Rica

<b>Objetivo:</b>	Interpretación crítica de texto periodístico
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 10 y documento con el texto de lectura

#### Proceso

1. Los estudiantes buscan y contrastan información sobre la historia del fútbol femenino en Costa Rica en pequeños grupos a partir de la investigación en diferentes páginas Web. Algunas fuentes de información podrían ser las siguientes:
  - a. Periódico *La Nación*: “Historia del fútbol femenino de Costa Rica” (<https://www.youtube.com/watch?v=iESEb2AH25g>).
  - b. *Educación Física y Deportes*: “El fútbol femenino en Costa Rica (1924-2015)” (<https://www.efdeportes.com/efd221/el-futbol-femenino-en-costa-rica.htm>).
  - c. Televisión Teletica: “Conozca la historia de la pionera del fútbol femenino en Costa Rica” ([https://www.teletica.com/deportes/conozca-la-historia-de-la-pionera-del-futbol-femenino-en-costa-rica\\_126772](https://www.teletica.com/deportes/conozca-la-historia-de-la-pionera-del-futbol-femenino-en-costa-rica_126772)).
  - d. BBC News: “Costa Rica: Shirley Cruz, la mayor estrella del fútbol centroamericano de la historia” ([Costa Rica: Shirley Cruz, la mayor estrella del fútbol centroamericano de la historia - BBC News Mundo](#)).
2. Posteriormente, los estudiantes elaboran un esquema compuesto por los hitos fundamentales de dicha historia.

#### **Orientaciones del profesor:**

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

1. Búsqueda de información en la computadora por grupos.
2. Esquema aproximado sobre la historia del fútbol femenino en Costa Rica (la información puede ampliarse con otras fuentes digitales e impresas).

**Tabla 10.1. Esquema aproximado sobre la historia del futbol femenino en Costa Rica**

<b>Año</b>	<b>Hito Histórico</b>	<b>Personajes</b>	<b>Dificultades</b>
<b>1909</b>	Futbol dominio masculino, las mujeres participaban siendo homenajeadas o dando los premios.		
<b>1926</b>	Varias mujeres formaron un club de futbol, para organizar partidos en el Estadio Nacional.	Hilda Carranza y Alicia Jiménez primeras socias fundadoras del club balompédico.	No se jugaron partidos.
<b>1949</b>	María Elena Valverde Coto ayuda a conformar el primer equipo de futbol femenino llamado Deportivo Femenino Costa Rica F.C., participan sus amigas y familiares. Participación de la mujer como árbitro en el juego L.D. Alajuelense.	María Elena Valverde Coto forma el primer equipo femenino de futbol.	Deben practicar a escondidas en una finca. No les permitían jugar porque les decían que si jugaban no podrían tener hijos.
<b>1950</b>	El 26 de marzo de 1950 el equipo Deportivo Femenino Costa Rica F.C. Debuta con un juego en el Estadio Nacional. Franklin Monestel organiza una serie de juegos de futbol con los equipos femeninos en Panamá, Curazao y El Salvador. Equipo femenino C.S. Libertad organiza su primera junta directiva para organizarse y concertar partidos.	Franklin Monestel se dedica a organizar y apoyar a los equipos femeninos durante la década del 50 y 60.	En el Estadio Nacional el conjunto se dividió en dos para poder jugar con dos equipos, al no tener contrincantes. En la gira por América Latina hubo varios problemas. En Bogotá no les permiten jugar porque sus pantalones son muy cortos. En El Salvador deben jugar contra ellas mismas pues no existen equipos de futbol femenino contra los cuáles jugar
<b>1960</b>	Se organizó el primer campeonato de balompié femenino. Participaron cinco equipos: Universidad de Costa Rica, Independiente, América, Puntarenas y Limón. Este último equipo se convirtió en el primer campeón del fútbol femenino.		
<b>1970</b>	Equipo de Moravia femenino obtiene el primer título internacional: Copa de Interclubes de la UNCAF.		

<b>1989</b>	Se creó la Asociación Deportiva de Fútbol Femenino (ADEFUFE). La presidenta de esta asociación era Ruth Hernández, quien consideraba que esta disciplina deportiva merecía mayor apoyo por parte del Estado, ya que sólo contaba con la colaboración de Franklin Monestel, quien organizaba todos los eventos en que participaban.	Ruth Hernández primera presidenta mujer de una Asociación de Fútbol.	Poco apoyo estatal a las organizaciones de fútbol femenino.
<b>1990</b>	Se conforma la Selección Nacional Femenina de Fútbol, dirigida por Guillermo Soto.		
<b>1999</b>	Se funda la Asociación Deportiva de Fútbol Femenino (ADELIFE). En los Juegos Nacionales se incluye el fútbol femenino como un deporte más para competir.		
<b>2001</b>	Se organiza el primer torneo oficial de Primera División de Fútbol Femenino.		
<b>2004</b>	La selección femenina Sub 17 clasifica en el Premundial de Canadá, destaca la futbolista Shirley Cruz.	Shirley Cruz futbolista destacada, por su actuación fue contratada por el Olympique Lyonnais de Lyon, Ahí acumuló diez títulos hasta la temporada del 2011-2012.	
<b>2008</b>	Se establece la Unión Femenina de Fútbol (UNIFFUT) que es reconocida por la FIFA.		
<b>2014</b>	Se organiza en Costa Rica el Mundial Fútbol Femenino Sub 17	Destaca la costarricense Gloriana Villalobos	

## Ficha 11: Análisis del fútbol femenino en la historia del Reino Unido y Costa Rica

<b>Objetivo:</b>	Interpretación crítica de texto periodístico
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 11 y documento con el texto de lectura

### Proceso

1. Los alumnos completan individualmente la tabla comparativa 11.1. entre la historia del fútbol femenino británico y costarricense (ficha 6, ejercicio 3 del estudiante donde se realizó un cronograma sobre el fútbol femenino británico] y ficha 10, ejercicio 2 [tabla 9 con los hitos históricos del fútbol femenino costarricense]).
2. Una vez completado el cuadro individualmente, se abordará la elaboración de argumentos y una tesis principal en pareja a partir de la comparación entre el desarrollo del fútbol femenino en Reino Unido y Costa Rica.
3. Una vez concluido la tabla 11.2, los alumnos realizarán una puesta en común con el grupo-clase con el fin de comentar/contrastar los distintos argumentos y tesis elaborados.

### Orientaciones del profesor:

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

1. La Tabla 11.1. con la información aproximada está más abajo.
2. La Tabla 11.2. con la información aproximada está más abajo.

**Tabla 11.1. Organización de la información recogida en el artículo de opinión y nueva información sobre el futbol femenino en Costa Rica**

	<b>Reino Unido</b>	<b>Costa Rica</b>
<b>Inicio</b>	1881	1926/1949
<b>Primeros partidos</b>	Mayo 1881 encuentro entre los equipos femeninos de Glasgow e Inglaterra.	1949 encuentro entre el equipo azul y el equipo rojo en el Estadio Nacional. Solo existía un equipo que tuvo que dividirse en dos para poder jugar entre ellas mismas.
<b>Primeros equipos</b>	1895 se funda el British Ladies Club.	1949 se crea el Deportivo Femenino Costa Rica F.C. Hasta el año siguiente tiene su primer partido.
<b>Primera liga</b>	Aunque se fundó el primer Club en 1895, el 7 de mayo de 1881 se disputó el primer partido de futbol femenino entre Escocia e Inglaterra en el estadio Easter Road de Edimburgo. El resultado final fue de tres goles a favor de Escocia frente a cero anotaciones por parte de las inglesas. De acuerdo con la crónica publicada en el <i>Glasgow Herald</i> dos días después, “el partido fue un fracaso, pero algunas de las jugadoras tenían una idea general del juego”. Este fue el primer encuentro de una serie de juegos amistosos en una gira por Gran Bretaña. A raíz de estos juegos surgieron comentarios negativos, amenazas a las jugadoras y reacciones violentas de algunos espectadores, ello provocó que el futbol femenino abandonara el espacio público por varios años.	En 1950 el Deportivo Femenino Costa Rica F.C. hace una gira a América Latina para jugar, tiene algunos problemas, en Bogotá no las dejan jugar y en El Salvador no hay equipos de futbol femenino contra los que puedan jugar
<b>Primeras estrellas en el futbol femenino</b>	El primer equipo de futbol femenino contó con el apoyo de algunas de las feministas lady Florence Dixie y Helen Matthews, mejor	María Elena Valverde Coto es la primera mujer que juega futbol en Costa Rica y se enfrenta a la censura de la sociedad porque el futbol

	<p>conocida como Mrs. Graham y una de las jugadoras de los partidos disputados en 1881. Honeyball y Matthews tuvieron una serie de confrontaciones debido a que cada una quería ser considerada como la fundadora única del fútbol femenino. En la temporada de 1895-1896 existieron dos equipos con el mismo nombre que deseaban ganarse el apoyo de lady Florence Dixie: las <i>Lady Footballers</i>. Uno era propiedad de Honeyball y el otro reconocía a Mrs. Graham como capitana y rechazaba toda relación con Honeyball, como dieron a conocer los encabezados de los periódicos de la época. Lady Florence Dixie se hartó de que ambos equipos estuvieran usando su nombre y retiró su apoyo.</p>	
--	---	--

**Tabla 11.2. Elaboración de argumentos y tesis a partir de la información recogida en la actividad 4**

Temas	Reino Unido	Costa Rica	Argumentos	Tesis
<b>Inicio del fútbol femenino</b>	1881	1926/1949	En Reino Unido se fundó el primer equipo de fútbol femenino cuarenta y cinco años antes que en Costa Rica. En Costa Rica se pueden dar dos fechas porque el primer equipo de fútbol femenino que se organizó en 1926 no registra encuentros disputados, no es sino hasta 1949 cuando se funda el Deportivo Femenino Costa Rica F.C. que se inicia la actividad futbolística	El fútbol femenino en Costa Rica ha tenido dificultades para la disputa de partidos públicos hasta 1949.
<b>Primeros partidos y primera liga</b>	1881	1950	Los primeros partidos de fútbol femenino que se juegan, tanto en Costa Rica como en el Reino Unido no escapan a la polémica, mientras que en Reino Unido los espectadores insultan a las mujeres e invaden la cancha durante los partidos, en Costa Rica no tenían donde	Las condiciones materiales del fútbol femenino en Costa Rica son muy precarias en sus primeros años.

			entrenar, no tenían rivales contra las que jugar e incluso les prohíben jugar por la vestimenta.	
<b>El futbol femenino en la actualidad</b>	1971	1990	A partir de 1971, la UEFA aprueba las ligas de futbol femenino en el mundo. En esta fecha, comienza la liga de futbol femenino en Inglaterra y en otros países europeos. En cambio, Costa Rica creó en 1989 la Asociación Deportiva de Futbol Femenino. Sin embargo, no fue hasta 1999 que se incluyó el futbol femenino como deporte para competir en Juegos Nacionales.	El futbol femenino en Costa Rica se desarrolló treinta años más tarde que en Inglaterra.



## Ficha 12: Opinión personal

<b>Objetivo:</b>	Interpretación crítica de texto periodístico
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80'
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 12 y documento con el texto de lectura

### Proceso

1. Se vuelve a leer la reiteración de tesis del texto:

Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de fútbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar.

2. Se hace la siguiente pregunta, en pequeños grupos en el aula: ¿Qué queda por hacer en el ámbito de los derechos del fútbol femenino en nuestro entorno más próximo (amigos, familia, barrio)?
3. Luego se realiza un debate en el aula donde se solicitará que las intervenciones orales de los estudiantes sigan la siguiente pauta:
  1. Descripción de una situación concreta
  2. Argumento u opinión que se defiende con la descripción de la situación anterior.
4. Con ayuda del profesor (que ha ido tomando nota de cada uno de estos casos y sus argumentos) y un esquema mudo del artículo (tabla 4), los estudiantes se reunirán en pequeños grupos y redactarán un artículo con una estructura inductiva que reúna las ideas más interesantes del debate.

**Tabla 12.1. Estructura inductiva del artículo de opinión**

Descripción formal			Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular	Encabezado	Titular	
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Argumento 1 + tesis 1	
			Argumento 2 + tesis 2	
			Argumento 3 + tesis 3	
		Tesis (resumen)		

5. Individualmente, los estudiantes desarrollan la escritura de un artículo de opinión sobre el fútbol femenino en la Costa Rica actual, utilizando el esquema anterior elaborado entre los estudiantes y el profesor. Este artículo de opinión ha de relacionar tanto los datos históricos sobre el fútbol femenino en Costa Rica como la experiencia personal de los estudiantes (tabla 11.2.).

**Orientaciones del profesor:**

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

1. No requiere respuesta concreta por parte de los estudiantes.
2. En la discusión de los estudiantes saldrán algunos temas como los siguientes:
  1. La desigualdad en el trabajo y en los sueldos entre hombres y mujeres futbolistas en Costa Rica.
  2. Desigualdades en la educación familiar que conlleva valores distintos hacia el fútbol masculino y femenino.
  3. La imposibilidad de tomar una incapacidad por maternidad en el fútbol femenino.



4. Otros.
3. Respuesta abierta de los estudiantes.
4. La escritura de este artículo está abierta a las informaciones y argumentos de los propios estudiantes.

4. Con ayuda del profesor (que ha ido tomando nota de cada uno de estos casos y sus argumentos) y un esquema mudo del artículo (tabla 12.1.), los estudiantes se reúnen en pequeños grupos y redactan un artículo con una estructura inductiva que reúna las ideas más interesantes del debate.



**MATERIALES DE LOS ESTUDIANTES**  
**Lectura del artículo de opinión “Las primeras futbolistas” de**  
**Sara Mariana Benítez Sierra**

*Estos materiales fueron elaborados por Isabel Gallardo (UCR) y Fernando Guzmán-Simón (US) en el marco del proyecto de investigación MEDICI*

**Ficha 1: (Re)conocimiento del género discursivo del artículo de opinión (Texto 1)****SEMANARIO  
UNIVERSIDAD*****opinión***

## **Discapacidad e inclusión en UCR**

Nuestra Universidad de Costa Rica debe redoblar los esfuerzos para seguir forjando una universidad inclusiva, donde estudiantes, docentes y personal administrativo con alguna discapacidad tengan derecho a realizar sus labores y su proceso académico sin ningún tipo de barrera. Esa es parte de nuestra misión como universidad humanista. Como institución hemos realizado una labor pionera, [...]

By [José Ángel Vargas Vargas \(Catedrático UCR\)](#) Jul 08, 2020 01:10am

Nuestra Universidad de Costa Rica debe redoblar los esfuerzos para seguir forjando una universidad inclusiva, donde estudiantes, docentes y personal administrativo con alguna discapacidad tengan derecho a realizar sus labores y su proceso académico sin ningún tipo de barrera. Esa es parte de nuestra misión como universidad humanista.

Como institución hemos realizado una labor pionera, que se ha constituido ejemplo a nivel nacional en materia de discapacidad. El trabajo que desarrollan varias instancias, tales como el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad, Bibliotecas Accesibles, Programa Nexus, Progreso, Programa Institucional de Inclusión de la Persona con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior, Programa Institucional en Discapacidad y la Comisión Institucional en Discapacidad, entre otras, demuestran claramente el compromiso que hemos tenido a lo largo del tiempo y nuestra contribución efectiva para atender situaciones muy calificadas y guiar los procesos académicos, que afortunadamente la mayoría han concluido con éxito.

Las personas que han trabajado y trabajan en ellas merecen un sentido reconocimiento. Han actuado en concordancia con los principios establecidos en el Estatuto Orgánico de nuestra Universidad de Costa Rica y con lo que señala el artículo primero de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada por Costa Rica en 2008), procurando una “participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

No obstante estos logros, preocupa y duele mucho cuando estudiantes con algún tipo de discapacidad enfrentan barreras físicas o se ven afectados por diversos estereotipos. Hay edificios muy modernos que presentan deficiencias respecto de lo estipulado por la Ley 7600, elevadores que no operan apropiadamente, carencia de rampas y aceras que no cumplen con los requisitos para la movilidad con silla de ruedas, lo que hacen que algunos espacios sean inaccesibles. Incluso, hay estudiantes con discapacidad auditiva a quienes la institución no ha logrado darles pleno acompañamiento en las clases virtuales.

A lo anterior se le suma la necesidad de una mayor capacitación al personal docente y administrativo para que puedan atender de manera humana y suficiente las necesidades de las personas con diferentes discapacidades. Ellas y ellos requieren las herramientas idóneas y la institución está en el deber de proveerlas.

Ante este escenario, debemos reconocer lo valioso del camino transitado por la Universidad de Costa Rica en el campo de la discapacidad y en sus labores para garantizar la inclusividad en todos los aspectos. Debemos, al mismo tiempo, asumir para los tiempos venideros estrategias y políticas institucionales que nos permitan implementar mejoras en esta materia en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio y en



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

todas las sedes y recintos, asegurarnos la capacitación para el personal, emplear la tecnología de tal manera que favorezca la inclusividad y disponer de los recursos suficientes, con la debida planificación, para que cualquier proyecto requerido por la población con discapacidad sea atendido con la debida celeridad y eficiencia, de modo que se le garantice su derecho pleno a la educación.

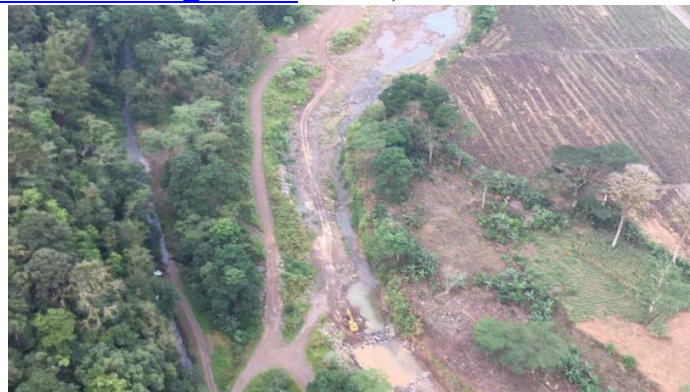
# SEMENARIO UNIVERSIDAD

PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

## Empresa es señalada por sobreexplotación de río en Turrialba

Denuncias presentadas ante la Dirección de Geología y Minas señalan alteraciones importantes en zona de protección del río, mientras vecinos insisten en que extracción de materiales llegó al punto que la comunidad de Atirro estuvo tres meses sin agua.

By [Vinicio Chacón @Vinicio\\_Chacon](#) Jun 24, 2020 00:08am



Esta imagen, aportada por vecinos de la zona, muestra algunos de los accesos ilegales que destruyeron la zona de protección del río Atirro.

Las actividades de extracción de materiales del río Atirro llevadas a cabo por una empresa local habrían incidido en una afectación a un manto acuífero local y en la destrucción de tramos importantes de la zona de protección de ese cuerpo de agua.

Así lo denunciaron a UNIVERSIDAD vecinos de la comunidad del mismo nombre, quienes relataron que el año pasado se quedaron tres meses sin agua, pues la fuente de agua que les abastecía se secó.

Por otra parte, en el expediente de la concesión accesible en el sitio de la Dirección de Geología y Minas (DGM) aparecen dos denuncias interpuestas en mayo pasado, referidas a la construcción de obras de acceso ilegales y destrucción de la zona de protección del río.

Se trata de la empresa Tracmory S.A., cuya concesión para explotar el río (No. 3-2000) fue renovada en abril de este año, luego de que la misma DGM hubiera desestimado denuncias sobre la posible responsabilidad de la empresa en la interrupción del caudal de la naciente el año pasado.

Julián Mora, administrador de la empresa, dijo que por consejo de su asesora legal no podía referirse a las denuncias interpuestas este año sobre la destrucción de caminos y zona de protección, pues según informó no han sido notificadas.

Mora aprovechó para manifestar que la empresa fue fundada en 1957 y que se trata de capital “netamente turrialbeño”. Dijo que el dueño fundador, Rigoberto Mora, ha sido “intachable y generoso durante toda su trayectoria”, y destacó que “somos concesionarios y no vamos a hacer nada en perjuicio del ambiente ni de nadie”.

Añadió que en la empresa trabajan 18 personas, indirectamente 62, y que para renovar la concesión “duramos un año, hablamos con Manuel Rodríguez el ministro (de Ambiente), el presidente, con doña Ileana (Boschini, directora de la DGM)”.

Culminó que, cuando se han hecho denuncias, se han realizado estudios “de geofísica de \$37 mil”.

### **Naciente castigada**

Atirro es una pequeña comunidad ubicada a unos 13 kilómetros al sur de Turrialba y muy cercana al proyecto hidroeléctrico (PH) La Angostura. En otros tiempos, tuvo apogeo por el ingenio del mismo nombre, hoy venido a menos.

Actualmente viven en el sitio unas 300 personas, cuyo acceso al agua es gestionado por la Asada de La Suiza.

Una persona vecina de Atirro que pidió mantenerse en el anonimato manifestó que con la empresa “nunca hubo problema”, pero el año pasado “se dañó el manto acuífero y nos quedamos tres meses sin agua. Parece que la excavación y sobreexplotación del río penetró el nivel freático”. El nivel freático es la capa superior de un manto acuífero.

Se trató de los meses de marzo, abril y mayo del año pasado, “la Asada traía el agua todos los días, a la escolita le trajeron un tanquecito propio. En más de 20 años nunca había visto el agua mermada de esa manera. Por dicha no se enfermó nadie”.

Aseveró que “intentamos que no les renovaran la concesión porque ha habido daños a los puentes, a la carretera, el quebrador genera un polvillo que puede generar silicosis pulmonar”.

Otra persona vecina de Atirro, que igualmente solicitó mantener el anonimato, comentó respecto a la empresa que se trata de “gente muy poderosa de la zona”.

“Era un río muy bello”, aseveró y recordó que fue hace “dos o tres años” que comenzó a percibir la disminución en el cauce del río, “las playitas ya no existían”.

“Desde hace décadas siempre ha habido agua, pero el año pasado se secó. Por suerte acababa de pasarse todo a la Asada de La Suiza”, apuntó.

Según informó, el problema también afectó a una finca denominada Máquina Vieja, donde se hallaba otra naciente a la que en algún momento la Asada pensó en recurrir.

Reconoció, sin embargo, que el problema es aún más complejo pues “no sólo está la gran empresa, sino que hay muchos piratas que vienen con tractores a cargar vagonetas”, lo cual también ha sido denunciado a las autoridades competentes.

“Con la lluvia, el río se repone un poco, pero la destrucción del río y todo alrededor no se repone nunca. Extraen piedra, arena, todo lo que pueden. Hacen con el río lo que les da la gana. Hacen huecos, lo desvían, ahora hicieron un puente para pasar con la maquinaria. Hay presión porque en Turrialba dicen que no hay materiales para construir”, aseveró.

Freddy Smith, presidente de Asada de La Suiza de Turrialba, confirmó que “a los meses” de asumir la gestión del servicio para Atirro “empezamos a ver el problema con el quebrador sacando el material del río, pusimos denuncias ante MINAE y el AyA, pero no le pusieron mucha atención”.

Tras coincidir en que las actividades de excavación y extracción de materiales “lamentablemente secan la naciente”, pues “llegaron al nivel freático”, señaló que “tuvimos que correr buscando otras nacientes y encontramos una como para darle más o menos el amparo a la comunidad, tuvimos que invertir tamaño poco de plata”.

Según informó, la compra de la finca y la construcción de la infraestructura necesaria implicó una inversión de unos ¢25 millones, más otros ¢9 millones que costó la disposición diaria de agua para la comunidad en un camión durante los mencionados tres meses, la inversión total superó los ¢34 millones.

Smith con indignación se refirió al hecho de que la concesión fuera renovada este año y dijo que eso fue “como una burla. Estamos indignados porque nuevamente les otorgaron la concesión ahí mismo, sentimos gran molestia”.



Añadió que la naciente encontrada apenas da para cubrir el consumo actual de la comunidad, “si alguien llega a solicitar agua para una vivienda nueva, no se le puede dar”.

### **Daños al río**

Respecto a la supuesta construcción de infraestructura ilegal en la zona protectora del río, en el expediente de la DGM aparecen dos denuncias, presentadas por dueños de fincas aledañas.

En el Sistema Integrado de Trámite y Atención de Denuncias (Sitada) del MINAE, bajo el número 20672-2020 se tramita la interpuesta por Vinicio Picado, quien tiene una propiedad colindante con la concesión y señala que “el concesionario ha hecho un acceso ilegal para entrar a la concesión sobre el río Atirro”, acceso que “se hizo destruyendo la zona de protección del río Atirro. Además de la tala de vegetación, hicieron un puente que atraviesa el canal del río Atirro”. Acompaña el alegato con fotografías.

La otra denuncia fue presentada por Marco Quirós, representante de una empresa dueña de la finca conocida como Máquina Vieja, dedicada según informó a la producción de café. Esta denuncia señala que la concesionaria construyó “una entrada ilegal para seguir explotando el río Atirro”.

Consultado por UNIVERSIDAD, aseveró que “me han secado todas las nacientes, es un desastre”.

Ello sucedió porque “el lecho del río ha bajado unos cuatro metros, eso ha hecho que todo el nivel freático de la zona baje, entonces se secan las nacientes. Siempre ha habido problemas, las vagonetas las cargan de material del río con una gran cantidad de agua y en el camino hacia el quebrador escurre esa agua lo cual va dañando los caminos”.

Añadió que “no me ha afectado en términos de producción, pero uno respeta las áreas de protección de ley y esta gente se ha volado todo.

## Ficha 2: Los géneros discursivos: artículo de opinión y microrrelato

### ***Crimen Ejemplar de Max Aub***

Hacía un frío de mil demonios. Me había citado a las siete y cuarto en la esquina de Venustiano Carranza y San Juan de Letrán. No soy de esos hombres absurdos que adoran el reloj reverenciándolo como una deidad inalterable. Comprendo que el tiempo es elástico y que cuando le dicen a uno a las siete y cuarto, lo mismo da que sean las siete y media. Tengo un criterio amplio para todas las cosas. Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela. Pero hay cosas que no se pueden aguantar por muy liberal que uno sea. Que yo sea puntual a las citas no obliga a los demás sino hasta cierto punto; pero ustedes reconocerán conmigo que ese punto existe. Ya dije que hacía un frío espantoso. Y aquella condenada esquina abierta a todos los vientos. Las siete y media, las ocho menos veinte, las ocho menos diez. Las ocho. Es natural que ustedes se pregunten que por qué no lo dejé plantado. La cosa es muy sencilla: yo soy un hombre respetuoso de mi palabra, un poco chapado a la antigua, si ustedes quieren, pero cuando digo una cosa, la cumplo. Héctor me había citado a las siete y cuarto y no me cabe en la cabeza el faltar a una cita. Las ocho y cuarto, las ocho y veinte, las ocho y veinticinco, las ocho y media, y Héctor sin venir. Yo estaba positivamente helado: me dolían los pies, me dolían las manos, me dolía el pecho, me dolía el pelo. La verdad es que si hubiese llevado mi abrigo café, lo más probable es que no hubiera sucedido nada. Pero esas son cosas del destino y les aseguro que a las tres de la tarde, hora en que salí de casa, nadie podía suponer que se levantara aquel viento. Las nueve menos veinticinco, las nueve menos veinte, las nueve menos cuarto. Transido, amoratado. Llegó a las nueve menos diez: tranquilo, sonriente y satisfecho. Con su grueso abrigo gris y sus guantes forrados:

-¡Hola, mano<sup>4</sup>!

Así, sin más. No lo pude remediar: lo empujé bajo el tren que pasaba.

---

<sup>4</sup> En México, *mano* (dim. *manito*) es acortamiento de *hermano*, usado, aunque cada vez con menos frecuencia, como tratamiento de confianza entre hombres: «¡Cálmate, mano, ya se te subió!» (Medina *Cosas* [Méx. 1990]); «Nos han descosido todos los inventarios de los cuarteles, hermano, manito del alma» (Paso *Palinuro* [Méx. 1977]) (*Diccionario panhispánico de dudas*).

Actividad 3: Análisis de la estructura narrativa del cuento de Max Aub

**Tabla 2.1. Estructura narrativa del cuento de Max Aub**

	<b>Etapas narrativas</b>	<b>Texto</b>
<b>1</b>	Situación inicial o planteamiento	
<b>2</b>	Nudo	
<b>3</b>	Desenlace y situación final	

Actividad 4: Estructura de la noticia

**Tabla 2.2. Estructura de la noticia**

	<b>Etapas de la noticia</b>	<b>Texto</b>
<b>1</b>	Titular	
<b>2</b>	Entradilla	
<b>3</b>	Cuerpo	

Actividad 5: Estructura del subgénero periodístico del artículo de opinión

Tabla 2.3. Estructura del artículo de opinión

	<b>Descripción formal</b>	<b>Etapas del artículo de opinión</b>	<b>Texto</b>
<b>1</b>	Titular		
		Introducción	
<b>2</b>	Cuerpo	Argumento 1	
		Argumento 2	
		Tesis	
		Reiteración de tesis	

### Ficha 3: Elaboración colectiva de un artículo de opinión

**Tabla 3.1. Estructura inductiva del artículo de opinión**

	Descripción formal		Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular			
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Argumento 1	
			Argumento 2	
			Tesis	
Conclusión	Reiteración de tesis			

**Tabla 3.2. Estructura deductiva del artículo de opinión**

	Descripción formal		Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular			
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Tesis	
			Argumento 1	
			Argumento 2	
		Conclusión	Reiteración de tesis	

#### Ficha 4: Elaboración de hipótesis antes de la lectura

7. Individualmente, los estudiantes buscan el significado del sintagma “primeras futbolistas” y las posibles connotaciones que esta puede tener para la construcción del sentido global del texto. Además, se reflexiona sobre el significado del sintagma y la relación que tiene con la fotografía del encabezamiento que aparece en la ficha 4 de los estudiantes.
8. Una vez resueltas las dudas, los estudiantes comienzan a trabajar en pequeños grupos para responder las cuestiones siguientes:
  - a. Interpretación del título del artículo de opinión
    - i. ¿A quiénes se refiere el titular?
    - ii. ¿Con qué circunstancia de nuestra sociedad podría estar relacionado este titular?
    - iii. En su entorno familiar y/o social, ¿conoce a alguna futbolista? ¿Ha asistido a algún partido de fútbol femenino? ¿Lo ha visto por televisión? Si su respuesta es negativa, deberíamos preguntar ¿Por qué?
  - b. Construcción de hipótesis sobre el contenido y sentido del texto
    - i. ¿De qué puede tratar el artículo de opinión?
    - ii. ¿Cuál puede ser su temática?
    - iii. ¿Cuál podría ser la tesis que defiende la autora?
  - c. Escritura en un breve párrafo sobre la tesis que cree que desarrollará el artículo de opinión.

#### Texto 3 para la lectura de los estudiantes



La Revolución Industrial y el extenso reinado de Victoria I fueron los acontecimientos históricos que dieron forma al fútbol como lo conocemos actualmente. La Revolución Industrial trajo consigo a la clase obrera y la era victoriana destacó por su interés para homogeneizar las reglas del fútbol de carnaval, un juego medieval en el cual los hombres golpeaban una piedra de molino con una pesada pelota que se arrojaban con las manos y los pies. Por tratarse de un juego ruidoso, violento y desorganizado que distraía a los hombres de otras actividades más útiles, como el tiro con arco, a lo largo de cinco siglos sufrió varias prohibiciones.



La fecha de nacimiento oficial del fútbol es el 26 de octubre de 1863, cuando se fundó la *Football Association* (FA). Ebenezer Cobb Morley fue el responsable de reglamentar el arte del balompié y diferenciar entre el fútbol y el rugby, que usa las manos y movimientos como el tackleo. En un inicio, los jugadores de fútbol eran amateurs, pero esta “homogeneización” significó un acelerado crecimiento y la fundación de los primeros clubes. La FA se vio forzada a dar el siguiente paso: la profesionalización. De esta manera, el fútbol dejó de ser un deporte para unos cuantos y llegó a las masas con la inclusión de la clase obrera en los equipos. Sin embargo, los hombres que se reunieron en la taberna Freemasons’ y crearon las trece reglas del fútbol no contaban con que las mujeres también querían jugar.

Durante mucho tiempo se pensó que lo propio de la mujer se ubicaba en la esfera de lo privado, doméstico y familiar. Por lo tanto, el deporte para las mujeres debía ser una cuestión privada y practicarse sin llamar demasiado la atención. El fútbol significó para las mujeres británicas la conquista de lo público, así como el abandono del corsé y la moda victoriana para tener mayor movimiento y libertad corporal sin piernas que se tropezaran con grandes telas.

A pesar de que en 1895 se fundó el *British Ladies’ Football Club*, el fútbol femenino nació unos años antes. El 7 de mayo de 1881 se disputó el primer partido de fútbol femenino entre Escocia e Inglaterra en el estadio Easter Road de Edimburgo. Las integrantes de ambos equipos tenían entre dieciocho y veinticuatro años y estaban vestidas para la ocasión: el equipo escocés con jerseys azules, shorts blancos, calcetas y cinturón en color rojo y un gorro azul con blanco; mientras que las jugadoras inglesas vestían jerseys azules y blancos, calcetas azules, cinturón en el mismo color y gorro rojo con blanco. El resultado final fue de tres goles a favor de Escocia frente a cero anotaciones por parte de las inglesas. De acuerdo con la crónica publicada en el *Glasgow Herald* dos días después, “el partido fue un fracaso, pero algunas de las jugadoras tenían una idea general del juego”.

Este fue el primer encuentro de una serie de juegos amistosos en una gira por Gran Bretaña que gozó de cierta popularidad. El 16 de mayo de 1881, los equipos de Inglaterra y Escocia disputaron su único encuentro de la gira en Glasgow. Según lo narrado en el *Nottinghamshire Guardian*, al menos cinco mil personas asistieron al partido, el cual transcurrió con normalidad hasta que las jugadoras sufrieron empujones y tuvieron que regresar rápidamente a sus autobuses. La multitud tomó las estacas que separaban a las gradas del campo y las lanzaron a los autobuses, de no haber sido por la policía las jugadoras habrían recibido lesiones más graves. Los comentarios negativos, las amenazas y las reacciones violentas de algunos espectadores provocaron que el fútbol femenino abandonara el espacio público por varios años.

En 1894, Nettie J. Honeyball publicó varios anuncios en algunos periódicos para invitar a las mujeres a formar parte del primer equipo de fútbol. Alrededor de unas treinta mujeres atendieron a la convocatoria y así nació el *British Ladies’ Football Club*. El equipo no había surgido únicamente por el “mero gusto de jugar fútbol”, también tenía una intención laboral y política: consolidar la figura de la jugadora profesional, hacer dinero y reivindicar los derechos de las mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX. En una entrevista publicada en febrero de 1895 en el *Daily Sketch*, Honeyball declaró: “Fundé la asociación el año pasado, con la voluntad de probar al mundo que las mujeres no son las criaturas ornamentales e inútiles que los hombres han imaginado.” El equipo contó con el apoyo de algunas de las feministas de la primera ola, como lady Florence Dixie, miembro de la aristocracia británica, y Helen Matthews, mejor conocida como Mrs. Graham y una de las jugadoras de los partidos disputados en 1881. Honeyball y Matthews tuvieron una serie de confrontaciones

debido a que cada una quería ser considerada como la fundadora única del fútbol femenino. En la temporada de 1895-1896 existieron dos equipos con el mismo nombre que deseaban ganarse el apoyo de lady Florence Dixie: las *Lady Footballers*. Uno era propiedad de Honeyball y el otro reconocía a Mrs. Graham como capitana y rechazaba toda relación con Honeyball, como dieron a conocer los encabezados de los periódicos de la época. Lady Florence Dixie se hartó de que ambos equipos estuvieran usando su nombre y retiró su apoyo. Tiempo después el *British Ladies' Football Club* se disolvió.

Durante las prácticas del BLFC hubo un interés constante por parte de los medios para ilustrar cómo es que las mujeres practicaban el deporte. Muchas veces en tono de burla, se cuestionó su forma de jugar e incluso se ponía en duda el sexo de las jugadoras que eran talentosas porque no se creía posible que las mujeres pudieran jugar bien al fútbol. La disolución del BLFC generó que el fútbol femenino desapareciera de Gran Bretaña por un largo periodo. Y, aunque ocasionalmente las mujeres jugaban fútbol, la FA prohibió los encuentros mixtos para que no hubiera posibilidad alguna de profesionalización del fútbol femenino.

La Primera Guerra Mundial sacudió a Europa, pero abrió una nueva oportunidad al deporte femenino. El equipo más notable de la época fue el Dick, Kerr Ladies Football Club, el cual surgió a finales de 1917 en la fábrica de armamentos Dick, Kerr & Co. de Preston y disputó 828 partidos en sus 48 años de existencia, algunos de sus juegos atraían al menos a diez mil personas. Fue tal su popularidad, que la FA emitió el 5 de diciembre de 1921 una resolución en donde prohibió a las mujeres jugar en los estadios de sus clubes afiliados relegando nuevamente la práctica del “deporte inapropiado para mujeres” a la esfera privada. Hasta 1970 se creó la Federación Internacional y Europea de Fútbol Femenino, la cual organizó dos mundiales no oficiales: en 1970 en Italia y en 1971 en México. El mundial de México superó cualquier expectativa y la asistencia de la final entre México y Dinamarca reunió a más de cien mil personas, un récord. El éxito de los partidos provocó que, en 1971, la *Union of European Football Associations* (UEFA) obligara a sus afiliados a fomentar el fútbol entre las mujeres y, por ello, la FA levantó la prohibición de 1921.

El fútbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos. La llama que encendió *Olympe de Gouges* con la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana en 1791 y la evolución del movimiento feminista a lo largo de los siglos XVIII y XIX muestran que el espacio público era también lugar para que las mujeres desarrollaran sus propias convicciones. Jugar fútbol es un acto de resistencia y una recuperación de los espacios de los que las mujeres hemos sido segregadas por no ser “lo suficientemente buenas”. Sin lady Florence, Mrs. Graham o Nettie Honeyball el día de hoy no podríamos hablar de Megan Rapinoe, Alex Morgan o Stephany Mayor. Aunque queda mucho por hacer, ahora contamos con ligas profesionales de fútbol y mundiales. El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo.

Autora: Sara Mariana Benítez Sierra

### **Ficha 5: Análisis del contexto sociocultural del artículo de opinión**

1. ¿Qué le interesa más? ¿El fútbol masculino o el femenino? ¿Por qué?
2. ¿Qué sensaciones tiene al asistir a un estadio de fútbol para ver un partido masculino? ¿Qué sentiría si fuera un partido de fútbol femenino? ¿Qué diferencias encontraría?
3. Busque información en Internet por parejas sobre las mujeres deportista en Costa Rica a lo largo de la historia. No olvide que hay distintos deportes sobre los que puede encontrar información. Se realizará una puesta en común sobre los datos descubiertos.
4. Anote la información más relevante e integra esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las preguntas siguientes:
5. ¿Qué ha querido destacar la autora sobre el futbol femenino en Costa Rica en este artículo de opinión?
6. ¿Por qué cree que ha escrito un artículo de opinión sobre este tema.
7. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

### **Ficha 5: Análisis del contexto sociocultural del artículo de opinión**

Los estudiantes abordan en esta tarea aquellos conocimientos que poseen sobre el papel de la mujer en la sociedad de Costa Rica. Para ello, deben responder en parejas a las siguientes cuestiones sobre el contexto social al que responde este artículo de opinión.

1. ¿Qué le interesa más? ¿El fútbol masculino o el femenino? ¿Por qué?
2. ¿Qué sensaciones tiene al asistir a un estadio de fútbol para ver un partido masculino? ¿Qué sentiría si fuera un partido de fútbol femenino? ¿Qué diferencias encontraría?
3. Busque información en Internet por parejas sobre las mujeres deportista en Costa Rica a lo largo de la historia. No olvide que hay distintos deportes sobre los que puede encontrar información. Se realizará una puesta en común sobre los datos descubiertos.
4. Anote la información más relevante e integra esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las preguntas siguientes:
  - a. ¿Qué ha querido destacar la autora sobre el futbol femenino en Costa Rica en este artículo de opinión?
  - b. ¿Por qué cree que ha escrito un artículo de opinión sobre este tema?
5. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

## Ficha 6: Primera lectura del texto periodístico de opinión

Los alumnos hacen una **lectura individual y detenida del texto** (que puede desarrollarse con antelación a la clase o durante la misma), poniendo en práctica aquellas estrategias de comprensión lectora que le sean conocidas con antelación y aplicadas habitualmente en su propia lectura. Tras su primera lectura, los estudiantes contrastarán su hipótesis inicial con las siguientes informaciones que han obtenido en la lectura del texto periodístico de opinión:

1. ¿Dónde se desarrolla el fútbol femenino en sus inicios?
2. ¿En qué periodo o época es iniciado este deporte por las mujeres?
3. Elabore un hilo temporal con los distintos hitos históricos o datos que aporta el texto periodístico de opinión.
4. ¿Cuáles son los hitos más relevantes en su opinión? Argumente su opinión y aporte dos o tres razones.
5. ¿Qué idea principal defiende el autor de este texto periodístico de opinión?

### **Ficha 7: Segunda lectura del texto periodístico de opinión**

1. Lea por segunda vez el texto periodístico “Las primeras futbolistas” y delimite las partes que constituyen el texto: titular y cuerpo del texto (introducción, argumentos y tesis). ¿Están presentes todas las partes en la lectura del texto periodístico “Las primeras futbolistas”?
2. Subraye las ideas principales de cada parte del texto.
3. Copie en la Tabla 7.1. las oraciones principales de cada una de sus partes.
4. Una vez concluido el trabajo, se expondrá en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

**Tabla 7.1. Estructura del artículo de opinión “Las primeras futbolistas”**

Descripción formal		Etapas	Texto
<b>Titular</b>			
	<b>Introducción</b>	Temática	
<b>Cuerpo</b>	<b>Desarrollo</b>	Argumento 1=Párrafo	
		Argumento 2=Párrafo histórico + Argumento	
		Argumento 3=Párrafo histórico + Argumento	
		Tesis=Párrafo histórico +	

### **Ficha 8: Interpretación de la tesis del texto periodístico de opinión**

1. Retome el la Tabla 7.1. de la ficha 7 y lea atentamente el último párrafo.
2. Luego, delimite en este párrafo qué oraciones construyen la tesis del texto.
3. ¿Cómo interpretaría la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores, a quienes nos toca apoyar a nuestros equipos y disfrutar de cada minuto de juego para que este deporte siga creciendo”?
4. ¿Cómo se relaciona la anterior oración con la afirmación “El futbol es un pequeño ejemplo de la lucha de la mujer por reivindicar sus derechos”?  
¿Cómo reinterpretaría el sentido de esta oración a la luz de la metáfora “El balón ahora está del lado de los espectadores”?
5. Los estudiantes debaten sobre esta cuestión en clase y argumentarán cómo y por qué lo interpretan de una manera determinada.



**Ficha 9: Análisis de la relación de la tesis con los distintos argumentos del texto periodístico**

**Tabla 9.1. Argumentos, tesis y reiteración de tesis del texto “Las Primeras Futbolistas”**

Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis

**Tabla 9.2. Datos históricos**

<b>Datos históricos</b>	<b>Argumentos</b>	<b>Tesis</b>	<b>Reiteración de tesis</b>

### Ficha 10: Análisis del fútbol femenino en Costa Rica

1. Los estudiantes buscan y contrastan información sobre la historia del fútbol femenino en Costa Rica en pequeños grupos a partir de la investigación en diferentes páginas Web. Algunas fuentes de información podrían ser las siguientes:
  - i. Periódico *La Nación*: “Historia del fútbol femenino de Costa Rica” (<https://www.youtube.com/watch?v=iESEb2AH25g>).
  - ii. *Educación Física y Deportes*: “El fútbol femenino en Costa Rica (1924-2015)” (<https://www.efdeportes.com/efd221/el-futbol-femenino-en-costa-rica.htm>).
  - iii. Televisión Teletica: “Conozca la historia de la pionera del fútbol femenino en Costa Rica” ([https://www.teletica.com/deportes/conozca-la-historia-de-la-pionera-del-futbol-femenino-en-costa-rica\\_126772](https://www.teletica.com/deportes/conozca-la-historia-de-la-pionera-del-futbol-femenino-en-costa-rica_126772)).
  - iv. BBC News: “Costa Rica: Shirley Cruz, la mayor estrella del fútbol centroamericano de la historia” ([Costa Rica: Shirley Cruz, la mayor estrella del fútbol centroamericano de la historia - BBC News Mundo](#)).
2. Posteriormente, los estudiantes elaboran un esquema compuesto por los hitos fundamentales de dicha historia.

**Tabla 10.1. Esquema aproximado sobre la historia del futbol femenino en Costa Rica**

Año	Hito Histórico	Personajes	

**Ficha 11: Análisis del fútbol femenino en la historia del Reino Unido y Costa Rica**

**Tabla 11.1. Organización de la información recogida en el artículo de opinión y nueva información sobre el fútbol femenino en Costa Rica**

	Reino Unido	Costa Rica
<b>Inicio</b>		
<b>Primeros partidos</b>		
<b>Primeros equipos</b>		
<b>Primera liga</b>		
<b>Primeras estrellas en el fútbol femenino</b>		

**Tabla 11.2. Elaboración de argumentos y tesis a partir de la información recogida en la actividad 4.**

Temas	Reino Unido	Costa Rica	Argumentos
<b>Inicio del fútbol femenino</b>			
<b>Primeros partidos y primera liga</b>			



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

<b>El futbol femenino en la actualidad</b>			
--	--	--	--

## Ficha 12: Opinión personal

**Tabla 12.1. Estructura inductiva del artículo de opinión**

Descripción formal			Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular	Encabezado	Titular	
2	Cuerpo	Introducción	Temática	
		Desarrollo	Argumento 1 + tesis 1	
			Argumento 2 + tesis 2	
			Argumento 3 + tesis 3	
		Tesis (resumen)		

## VI. Cumplimiento de los objetivos

Objetivos Específicos y metas	Actividades desarrolladas	Avance de las actividades (R,A,SC)	Dificultades y formas de resolverlas	Actividades pendientes
<p>1. Analizar las necesidades de formación de los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora inferencial.</p> <p><i>Meta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfiles de la comprensión lectora inferencial del profesorado de secundaria.</li> <li>• Análisis de las estrategias metodológicas aplicadas en el aula para la mejora de la comprensión lectora.</li> <li>• Descripción de los materiales usados por los docentes en las aulas para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.</li> </ul> <p><i>Indicador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• % de bajos resultados de los test de comprensión lectora inferencial en el profesorado.</li> </ul>	<p><b>Test de comprensión lectora a 28 docentes de Español</b></p> <p><b>Entrevista a 8 docentes de español</b></p> <p><b>Análisis de las entrevistas a docentes</b></p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>	<p><b>La digitación de las entrevistas fue un aspecto que atrasó el proceso. Este trabajo duró más tiempo del estipulado y se tuvo que contar con la ayuda de una asistente</b></p>	<p><b>No se pudo analizar estadísticamente los resultados del test de comprensión lectora</b></p>





<ul style="list-style-type: none"> <li>• % de profesorado que opina sobre la necesidad de formación en comprensión lectora.</li> <li>• % de docentes que incorporan tareas que mejoran la comprensión lectora inferencial.</li> <li>• % de docentes que incorporan materiales auténticos (diferente a los libros de texto) en sus planeamientos didácticos</li> </ul>	<p><b>Análisis del test de comprensión lectora</b></p> <p><b>Análisis de las entrevistas</b></p> <p><b>Análisis de las entrevistas</b></p> <p><b>Análisis de las entrevistas</b></p>	<p>CR</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>	<p>para que avanzara en este trabajo.</p>	
<p><i>Meta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar recursos didácticos basados en el andamiaje y la pedagogía crítica para la mejora de la comprensión lectora inferencial a través del currículum de Español.</li> <li>• Elaboración de secuencias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora basadas en:</li> <li>• la metodología de andamiaje y la pedagogía crítica;</li> </ul>	<p><b>Elaboración de secuencias para el cuento “A la Deriva” y el artículo de opinión “Las Primeras futbolistas” apoyada en</b></p>	<p>A</p>		



<ul style="list-style-type: none"> <li>• los géneros discursivos;</li> <li>• la comprensión inferencial; y</li> <li>• el currículum de Español de Tercer Ciclo de la Educación General Básica.</li> </ul> <p><i>Indicador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las secuencias didácticas se basen en la metodología del andamiaje.</li> <li>• Las secuencias didácticas se basen en los géneros discursivos.</li> <li>• Las secuencias didácticas faciliten el desarrollo de la comprensión lectora inferencial.</li> <li>• Las secuencias didácticas se basen en las lecturas obligatorias del currículum de Español.</li> </ul>	<p><b>la metodología del andamiaje u en la pedagogía crítica</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>Secuencia para el género discursivo cuento y artículo de opinión, a partir de lecturas obligatorias del currículum de Español</b></p>			
<p>3. Promover la creación y publicación de los recursos didácticos para la mejora de la comprensión lectora inferencial a partir de la metodología de anclaje y la Pedagogía Crítica en Educación Secundaria</p> <p><i>Meta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del material para su publicación</li> <li>• Solicitud del ISBN y depósito legal del material.</li> </ul>	<p><b>Se creó y diseñó el material para</b></p>		<p><b>Es necesario llevar el texto didáctico a una Editorial para entrar en el proceso de publicación. Se busca que la publicación sea en línea y abierta, por lo que se busca el</b></p>	<p><b>No se ha solicitado el depósito legal y queda pendiente la publicación</b></p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>Publicación digital y/o impresión en papel</li> </ul> <p><i>Indicador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El documento ha de ir orientado en su diseño (formal y contenido) a las necesidades de aprendizaje de los docentes de Secundaria.</li> <li>La publicación ha de tener ISBN y depósito legal.</li> <li>La publicación es realizada en una editorial en formato digital y/o impresión en papel</li> </ul>	<p><b>el cuento , el artículo de opinión</b></p>		<p><b>proceso editorial adecuado para publicar</b></p>	
<p>4. Difundir la metodología del andamiaje y los recursos didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en los docentes de educación secundaria de Español</p> <p><i>Meta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conferencias y comunicaciones en congresos, asociaciones de profesorado de secundaria de Español y simposios dedicados a la enseñanza de la lectura</li> </ul> <p><i>Indicador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Número de asistencia a congresos, simposios y reuniones de asociaciones de profesorado. Número de descargas del material didáctico en formato digital</li> </ul>	<p><b>Se difundió en diferentes foros: Congreso de Lectura (Perú, 2019)</b></p> <p><b>Presentación a profesores de Español (21) con quienes se trabajó mejoró en el material</b></p>		<p><b>Por la huelga intermitente de docentes del segundo semestres 2019 y la pandemia en 2020 no se desarrollaron los Congresos de profesores de Español que se celebran en el mes de julio y en la primera semana de diciembre</b></p>	

## **VII. Divulgación y Difusión**

En agosto del 2018, en el marco de *las IX Jornadas de Didáctica para profesores de Español*, celebradas en el Auditorio de la Facultad de Educación y enmarcadas en el proyecto de Educación Continua del Departamento de educación Secundaria, las investigadoras Isabel Gallardo y Catalina Ramírez impartieron un taller a 45 docentes de Español sobre la conceptualización de la comprensión lectora inferencial así como una práctica sobre recursos didácticos para enseñar la comprensión lectora inferencial.

De la actividad se obtuvo una producción por parte del grupo docente, quienes elaboraron un planeamiento didáctico con estrategias y actividades para desarrollar la comprensión lectora inferencial en el aula.

En setiembre del 2019, en el marco del *XV Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*, celebrado del 25 al 27 de setiembre en Lima, se hizo una presentación de la Secuencia Didáctica para la comprensión lectora del cuento *A la Deriva*, de Horacio Quiroga.

En el mes de mayo del año 2020, mediante comunicación personal con 20 docentes de Español en ejercicio se presentó el Material del Profesor y el Material del Estudiante de la secuencia didáctica para la comprensión lectora del cuento *A la Deriva*. El grupo docente conoció la secuencia y luego la evaluó mediante un cuestionario que se envió mediante la herramienta Google Forms. Se obtuvieron comentarios de 17 de esos docentes.

## **VIII. Vinculaciones**

Este proyecto está vinculado con el convenio entre la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Sevilla (España). Gracias a él se cuenta con el investigador Fernando Guzmán-Simón, docente de la Universidad de Sevilla e investigador asociado en este proyecto.

## **IX. Trabajos de graduación y participación estudiantil**

Al momento de la redacción de este informe, la estudiante Arlene Herrera, de la carrera de Enseñanza del Castellano y la Literatura, presentó su anteproyecto de graduación a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, en el que toma la secuencia didáctica de la lectura del cuento *A la Deriva*, con el objetivo de ponerla en práctica en un grupo de octavo nivel de la Unidad Pedagógica de Cuatro Reinas de Tibás, mediante una Práctica Dirigida. Este trabajo se desarrollará en el año 2021.

## **X. Informe Financiero**

No se tiene presupuesto asignado a esta investigación

## **XI. Aspectos Éticos**

Los docentes participantes como informante para la entrevistas están protegidos mediante una fórmula de Consentimiento Informado (Ver Anexo 2)

## **XII. Referencias**

Barlett, F.C. (1932). *Remembering. A study of experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. Cast. (1998). Madrid: Alianza.

Ericsson, K.A. y Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.

García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Graesser, A.C., Bertus, E.L. y Magliano, J.P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R.F. Lorch y E. J. O'Brien (Eds.), *Sources 55 of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gallardo, Guzmán-Simón García- Jiménez (2017) N° 724-B6-322 Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la Educación Secundaria. Informe Final, INIE, Universidad de Costa Rica

Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje (pp. 231-270). En Manuel de Vega y Fernando Cuertos, coors., *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models: Toward a theory of inference, language and consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

- León, J.A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: Un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- León, J.A. (Ed.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J.A. y Escudero, I. (2002). Procesamiento de inferencias según el tipo de texto. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (RILL)*, 15, 104-116.
- León, J.A. y Pérez, O. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. *Discourse Processes*, 31, 187-213.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1986). Inferences about predictable events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 82-91.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during Reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: Directions for research. En C.A. Weaver, S. Mannes y C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: 56 Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 97-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1998). Memory-based language processing: Psycholinguistic research in the 1990s. *Annual Review of Psychology*, 49, 25- 42.
- Singer, M., Graesser, A.C. y Trabasso, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33, 421-441.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic. Auto-regulación de la comprensión lectora
- Aragón Espinosa, L. y Caicedo Tamayo, A.M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En D. R. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms (pp. 65–116). En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problema solving (pp. 231-235). En L. Resnick (Ed.). *The nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º EP a 3º ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 239-251.



- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro Agüín, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pineda, J.C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 17-38.
- González-Pumariega, S., Núñez, J.C. y García Rodríguez, M.S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora. En J. A. González-Pineda, J.C. Núñez 57 Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 117-140.
- Hartman, H.J. (2001). *Metacognition in learning and instruction. Theory, Reseach and Practice*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Horner, S.L. y Shwery, C.S. (2002). Becoming and engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41(2), 102-109.
- Kluwe, R.H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior (pp. 31-64). En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Livingston, J.A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.
- Paris, S.G. y Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction of children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083- 2093.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 452-502.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. y Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning (pp. 43-97). En G. Schraw y J.C. Impara (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition*. NebraskaLincoln: Buros Institute of Mental Measures.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371. Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness (pp. 3-16). En H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Solano Pizarro, P., González-Pienda, J.A., González-Pumariega Solis, S. & Núñez Pérez, J.C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(11), 111-128.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models (pp. 1-19). En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulated Learning. From Teaching to SelfReflective Practice*. New York: Guildford Press. 58
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective (pp. 13-39). En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of selfregulation*. San Diego, C.A.: Academic Press

### XIII. Anexos

#### Anexo 1

#### Entrevistas digitadas y codificadas por tres personas del grupo investigador

#### Entrevista 1. Luis

	ENTREVISTA CON LUIS	CO D. Isabel	CO D. FER	CO D. Silvia
1	<b>E:</b> Vamos a comenzar. ¿Cuánto tiempo llevas siendo docente?			
2	<b>LE:</b> 7 años, sí. En un centro privado.			
3	<b>I:</b> Así que, ¿salió del colegio y de una vez empezó?			
4	<b>LE:</b> (risas) sí.			
5	<b>E:</b> Ok. Vamos a dividir la entrevista en varias partes, es una entrevista			
6	semiestructurada.			
7	<b>E:</b> El primer bloque de preguntas está dirigido hacia cómo fue el curso,			
8	en cuanto a su diseño e implementación ¿no?, entonces queremos			
9	preguntarte ¿qué módulo fue el que más te llamó la atención?			
10	<b>LE:</b> (...) eh, vamos a ver, yo creo que en todos había algo que me gustaba,			
11	me llama mucho la atención la parte cognitiva, de cómo se manejan las	1	1	1
12	estrategias porque eso siempre me ha llamado mucho la atención (...) (suspiro)			
13	y la parte de las estrategias ya de cuales son y así ver la categoría,			
14	saber diferenciarlas, eh (...) tal vez son los dos módulos que me quedaron			
15	más. Entonces sí cómo funciona esto del (términos en inglés) toda esta			
16	parte cognitiva que era como un poco del rollo en el que me estaba			
17	moviendo en ese momento, entonces, de hecho estaba leyendo un poco			
18	de Neuroeducación, el funcionamiento de todo esto, entonces, por ahí			
19	tal vez sea que esos sean los módulos que (...), no sé distinguirlos con el			
20	nombre, verdad, sino que esa parte fue.			
21	<b>E:</b> No no es lo más importante. Muy bien, y ¿lo que menos te ha			
22	interesado?			
23	<b>LE:</b> (...) ¿De todo? ¿No necesariamente de los módulos? (Sí, sí) No tanto			
24	que no me interesara, o sí sí, no me interesaba (risas), la parte de los foros	4	4	3
25	se me hacía como muy tediosa. Entonces yo sé, yo sé que tenía que			
26	participar, entonces yo leía de lo que había que hacer comentarios al			
27	respecto, pero tal vez, viendo un poco en la circunstancia en la que me			
28	encontraba mientras hacía el curso, no no no, yo no hacía tampoco como			
29	participar en el foro. A pesar de que pudo haber algunos comentarios que			
30	me nutrían.			
31	<b>E:</b> Vale, muy bien, muy interesante. Y, entre las tareas que ha tenido que			
32	entregar ¿cuál cree que ha sido la más útil?	3		
33	<b>LE:</b> La de la entrevista que tuvimos que hacer como un taller con dos		3	3
34	chicos, eh, que uno se suponía que sí sabía que tenían más habilidades			
35	para discernir sobre las inferencias y el otro no, y fue interesante agarrar a			
36	los dos chicos y ver cómo se enfrentaban al texto. Entonces esa tarea tal			



37	vez fue de las que más me gustó, porque la última, ahí sí, sí, ahí sí tuve			
38	bastantes problemas pero a nivel ya de circunstancias académicas, ya en			
39	ese momento, guías, exámenes, temarios, etcétera; todo eso confabuló y			
40	la universidad y el otro trabajo, entonces ya se me hizo un montón. Creo			
41	que pudo haber sido muy bueno, si yo lo hubiera hecho así, con todas las			
42	de la ley. (risas), pero sí, en ese momento tuve que tomar decisiones.			
43	<b>E:</b> Entonces, en general, el contenido ¿cree que ha sido adecuado?			
44	<b>LE:</b> Sí y me gustó mucho la precisión. De la información que se leía, creo			
45	que fue bastante concisa, entonces no era algo tampoco que uno dijera:		5	
46	“tengo que leer un montón”.			
47	<b>E:</b> Sí, interesante ese comentario.			
48	<b>LE:</b> Sí, porque a pesar de que estábamos en un curso de lectura, pues (...)			
49	eh, eh, llegaba un momento en el que no podía leer tanto, por eso los	8		
50	videos y todo esto son muy buenos.		5	
51	<b>E:</b> Sí, es la teoría de la formación (¿...?)Lo próximo es el calendario, la			
52	secuenciación de las tareas, del curso ¿han sido adecuadas? ¿Cuál ha sido			
53	el problema de llevar el curso al ritmo que está?			
54	<b>LE:</b> Al principio se me hizo sencillo precisamente porque no estaba			
55	calzándome nada o chocando, las partes de los trabajos de los cursos que			
56	estoy llevando aquí en la universidad, del colegio... Yo estaba en tiempo		7	
57	lectivo regular, digamos, de clases eh (tos)(...) y yo me manejaba bien			
58	porque yo trabajaba domingos o trabajaba en la noche, entonces yo me			
59	sentaba, usualmente yo sí lo podía manejar así, solamente fue ya al final,			
60	que el trabajo sí implicaba y cuando llegó el momento, creo que hubo			
61	como una prórroga; ya ahí yo dije: “ya” (risas), ya no podía tampoco,			
62	porque, con el grupo con el que lo estaba haciendo me salió con montón			
63	de feriados y estaba atrasado. Entonces, por más que yo quisiera agarrar			
64	unos y hacer y esto y lo otro, porque precisamente el taller, el primero que			
65	hicimos, ese lo hice fuera de mis clases. Mmm sí, yo creo que estaba bien			
66	en cuanto al tiempo, mmm (...) sí habría que tener en consideración creo			
67	que el hecho de que haya habido prórrogas eh, está bien, o sea, yo aprecio			
68	eso como estudiante (risas) que trabaja.			
69	<b>E:</b> Claro, no no, lo que estoy diciendo de la formación online es lo que			
70	permite, o sea, la flexibilidad, las fechas siempre han sido orientativas ¿no?			
71	Lo que pasa es que r-e-c-o-r-d-a-b-a-m-o-s que era orientativa (risa)			
72	(¿...?). Es que es flexible precisamente por eso, porque usted se ponía			
73	cuando podía. Pero eso es así, pero muy bien. Pasamos al segundo bloque			
74	de cuestiones. Eh, en este segundo bloque queríamos abordar, eh, desde			
75	el punto de vista de usted como lector ¿qué le aporta? ¿cómo le ha			
76	aportado a su vida? Buneo, en ese aspecto, bueno, ¿la formación del curso			
77	le ha permitido entender cuáles son los procesos de la lectura y el			
78	desarrollo?			
79				
80	<b>LE:</b> Sí (...) y no, a ver, sí depende de cómo una lo vea o depende del			
81	momento en el que uno lo vea. Si es un proceso de lectura en el que yo	9		
82	nada más estoy interesado, mi fin como lector es llegar a tal cosa, ok	11		
83	perfecto, no lo veo, sin embargo ya incluso son más consciente que yo			11
84	estoy disfrutando de un cuento, que generalmente es lo que haría,			
85	microrelatos y todo este tipo de cosas, entonces ahí sí me doy dando			
86	cuenta, mirá aquí apliqué tal estrategia, mirá, aquí encontré tal inferencia			
87	o cuando estoy haciendo un análisis para el cole. Que ya sí yo me siento,			
88	que este cuento y me doy dando cuenta de tal vez cuales son las			
89	dificultades que yo tengo, por ejemplo, contextuales tener ese bagaje que			

90	me permita a mí entender por qué pusieron esa palabra, por qué tal cosa.			
91	Eh (...) eso en ese sentido, creo que sí y principalmente estoy partiendo			
92	de, mirá esto lo saco porque tengo este conocimiento, entonces parto de			
93	los razonamientos y voy para abajo, en el sentido de esto, con lo léxico lo			
94	sintáctico, ah sí estoy sacando esto por esta razón“(imitando voz)”. Y la			
95	otra es que me ha servido porque cuesta mucho sentarse a leer cosas que			
96	uno quiera (risas), entonces principalmente es para el colegio verdad,			
97	bueno eso también yo intento, que se lean cosas diferentes, entonces ahí			
98	sí me toca analizar.			
99	<b>E:</b> Muy bien. En cuanto a las tareas del curso ¿le han ayudado a desarrollar			
100	estrategias de mejora en lectura?	11		
101	<b>LE:</b> ¿ En mi propia lectura?		11	
102	<b>E:</b> Sí.			
103	<b>LE:</b> Sí, sí. (...) quizá a tener más consciencia, en cuanto, ¿por qué? Porque			
104	hay que ser sinceros, cuando uno lee rápido simplemente está: “(imitando			
105	voz) voy a leer, voy a leer, sí esto, esto...” entonces por tema, temático el			
106	asunto, me salto un montón de cosas. Eh (...) quizá tenga más consciencia			
107	de cada una de las partes que van componiendo el texto y cómo eso puede			
108	influir en lo que yo defina como temática y que pueda saltarme algo que			
109	al final de cuentas pueda hacer la diferencia, para la comprensión del texto.			
110	Entonces, en ese sentido sí como lector. Ser más cuidadoso.			
111	<b>E:</b> Sí, todas estas cuestiones que nos planteas, en relación con la			
112	autoregulación y autoconocimiento, ¿cree entonces que eso le ha			
113	mejorado su autoconocimiento?			
114	<b>LE:</b> Sí, definitivamente.	13		
115	<b>E:</b> Definitivamente. Muy bien, bueno, pues pasamos al siguiente bloque,		13	
116	que es ahora usted como docente. De acuerdo, entonces, para la			
117	formación del curso de capacitación y de cara a la planificación del			
118	próximo año que ya este ya está casi concluido. ¿qué tipo de estrategias			
119	cree que mejoraría la comprensión de lectura de sus alumnos?			
120	<b>LE:</b> (...) (aclara la voz) Bie-e-e-n, yo creo que, bueno, de hecho yo lo he			
121	pensado en cuanto al planeamiento, porque hay que ser entonces más	15		
122	cuidadosos con el tiempo, en el sentido de que aplicar las estrategias para		19,	
123	los 28, sería un punto a tener muy en cuenta, de cómo cada uno, bueno,		15	
124	primero los niveles que cada uno tiene; entonces, un diagnóstico. Eh,			15
125	entonces habría que empezar a aplicar sí las estrategias para que ellos			
126	partan de lo léxico, pues pasar un poco a lo sintáctico, en los niveles en			
127	los que corresponde. Me ha servido mucho la parte de lo sintáctico, por			
128	ejemplo, en octavo que es cuando ya empezamos a ver las relaciones de			
129	los complementos y como relacionarlos con el texto. Como el ejemplo de			
130	ayer de “Ya no la vio más” creo que era, ajá, entonces ese ejemplo es muy			
131	claro de cómo trabajar el complemento directo en relación con todo lo			
132	demás. Pero, o no más bien, ese tipo de estrategias y precisamente de			
133	como ellos mejoran, su comprensión inicial y después aplican estrategias			
134	y después revisan lo que tienen, lo que habían hecho, cómo generar el			
135	texto base, como integración para el modelo referencial, eso yo siento que			
136	sí, que uno lo puede aplicar perfectamente, sí considero que es muy lento.			
137	<b>E:</b> Sí, sí, entiendo perfectamente esa preocupación. En ese caso entonces,			
138	¿qué actitud cambiaría o podría cambiar?			
139	<b>LE:</b> (risa) ¿En qué sentido?			
140				
141				

142	<b>E:</b> En el sentido de no tengo tiempo, entonces ¿cómo podría implementar	23 19		23
143	esas mejoras didácticas con sus alumnos pero en el contexto en el que			
144	está?			
145	Bueno, precisamente nosotros hicimos un cambio a mitad del año en la			
146	evaluación, entonces, quitamos un examen, entonces yo lo que estaba			
147	planteando es utilizar el proyecto que tenemos ahí, entonces utilizar el			
148	proyecto como base para ir aplicando durante el año las estrategias,			
149	entonces ahí es donde he estado pensando que lo puedo meter y dejar la			
150	parte de gramática y sintaxis que queda muy ahí como para el examen que			
151	siempre hay que hacer y demás, pero por lo menos ahí es donde yo			
152	encuentro el espacio para hacerlo y que puedo trabajarlo con ellos y habría			
153	que trabajarlo grupalmente para poder tener vigilancia pero que no se vea			
154	tan manejable que sea uno.			
155	<b>E:</b> Claro. ¿Cree que la inclusión de esta estrategia haría un cambio en el			
156	currículo si quisiéramos de verdad cambiar todo lo que se ha hecho?			
157	<b>LE:</b> ¿Hablamos del currículo de qué?			
158	<b>E:</b> De la asignatura.			
159	<b>LE:</b> Ah sí claro. (risas). Precisamente a mí, pero es que yo lo pensaba en	13 19 22	13, 22	13 19
160	una pregunta que yo hacía ayer, es primero creo que debería haber un			
161	cambio en el programa de la u. Del profesor, de como nosotros como			
162	estudiantes de Enseñanza del Castellano salimos sabiendo eso, y cómo			
163	sabemos incluso que vemos a nosotros como lectores. Digamos, la			
164	pregunta del segundo bloque, eso es muy importante, digamos es como			
165	es que yo creo que un poco de las cosas que nos preguntamos poco			
166	nosotros como profesores de español es como somos como lectores,			
167	cómo somos como escritores ¿Soy un buen escritor? ¿Soy un buen lector?			
168	Entonces, claro, porque eso me tiene que decir a mí si yo soy bueno para			
169	hacer esto, primero, y segundo qué necesito mejorar porque a la hora en			
170	la que yo mejore como docente y pueda hacer también que los estudiantes			
171	lo logren. Entonces, en primera instancia yo hablaría de un cambio en la			
172	formación, ese es el primer punto; porque como decíamos ayer, si pensar			
173	que el currículo del MEP va a cambiar es (...) bueno, ahora Trump quedó			
174	en Estados Unidos entonces puede cambiar (risas). Esteee, todo es			
175	posible, pero yo creo que el primero, eso implicaría muchas cosas con allá,			
176	en Filología, pero ya eso es otro rollo. Pero entonces sí, yo empezaría con			
177	eso. Yo creo que se pueden aplicar, sin que haya un cambio, sin embargo			
178	si nosotros nos ponemos, ayer usted decía algo muy importante, el punto			
179	es el desarrollo de las estrategias que se debería hacer en esto, como			
180	desarrollo de estrategias es un proceso que debe construirse en etapas,			
181	con consciencia de los grados de abstracción que tienen los estudiantes o			
182	por lo menos los grupos atareos, y en ese sentido si lo vemos como			
183	proceso, el programa no nos permitiría verlo tan fuertemente, porque			
184	tenemos que aplicar o llegar a ver en mis alumnos otras cosas, entonces,			
185	sí ¿cómo utilizar los textos que tenemos para empezar a ver las estrategias?			
186	Pero creo que tal vez el sentido de unidad y no solo: veamos			
187	estas estrategias, esta, esta o esta otra, sino que todo tenga una línea,		17	
188	porque así el estudiante lo va a ir asimilando y por ahí desarrollando.			
189	<b>E:</b> ¿con esta idea se refiere a que es extrapolable también a otras áreas?			
190	<b>LE:</b> claro, claro. De hecho, no podríamos concebir un estudiante que			
191	analice bien su historia, que pueda conocer o entender un problema de			
192	matemáticas, por ejemplo de lógica, entonces, los problemas en			
193				

194	matemáticas tienen que ver con cómo se manejar las inferencias, cómo se			
195	hace conexión entre las cosas.			
196	E: claro, muy interesante. Vamos a pasar a otro boque. Que son los		23,	
197	instrumentos que usted ha utilizado en sus tareas, es decir, las		25	
198	herramientas, cuadros, etcétera. De los instrumentos que han utilizado			
199	durante, si alguno lo podrías utilizar para sus clases y sus alumnos.			
200	LE: mjm... eee, los cuadros deeee las tareas. Sí claro, de hecho es lo que	23		
201	he usado. Bueno es que a mí me gustó mucho, bueno el cuadro a mí me	25		
202	gustó muchísimo en la parte de los chicos de hacer la tarea, me pareció			25
203	sorprendente que no lo lograran. El de Peter Pan. Que cuando la			
204	profesora me fue a supervisar algunos chiquillos lo agarraron súper bien			
205	y dijeron: sí, él le cortó la mano para que se pareciera al capitán Gafio, y			
206	algunos lo lograron así y estos dos chicos no lo lograron. Pero, sí, las tablas			
207	estas de evaluación, claro, sí son súper útiles, porque le van puntualizando			
208	a uno entre toda la teoría en qué me fijo, que no se me pase esto o lo otro.			
209	Y pues presenta un panorama.			
210	E: Muy bien, ahora, el próximo año lectivo has comentado que te gustaría			
211	evaluar a los alumnos. De alguna manera ¿no? ¿Podrías contarnos un poco			
212	más de esto? ¿qué tiene pensado para evaluarlos?			
213	LE: ¿Qué tengo pensado? Es que yo pienso en muchas cosas (risas). Se	24		
214	me vienen muchas cosas a la mente, pero sí, lo principal es que me parece			
215	que trabajo con los textos literarios, peero, por ejemplo ahora, ellos			
216	hicieron un periódico. Ahora al final del curso y fueron relacionando.			
217	Ellos leen una novela que se llama: “Momo” que es de Michael Ende. En			
218	sétimo y es interesantísimo y complejo, pero lo logran, es que eso es lo			
219	que me parece interesante. A mí lo que me gusta en el caso de la novela y			
220	es que ellos empiezan a ver su sociedad ahí, primero que haya un gusto.			
221	Cuando yo llegaba un viernes y ellos me decían: “Profe, vamos a leer			
222	Momo” y yo: “Bueno, está bien”. (risas), y no lo tenía planeado, pero			
223	bueno, leamos Momo. Ya eso a mí me dice algo y ahí se va, porque eso			
224	es lo que me gusta. Ahora ¿cómo lo hacemos? Bueno, evidentemente hay			
225	una guía y yo a ellos los he mandado a investigar qué es la sociedad de			23
226	consumo, los he mandado a ver qué es lo que más les gusta comprar y por			
227	qué lo compren y por qué creen que lo necesitan. Este tipo de tareas			
228	previas que les permiten tal vez conectarse con cosas que ellos saben,			
229	porque las saben, porque compran y compramos un montón de cosas sin			
230	necesidad de tenerlas. Entonces, eso les permite a ellos tener como un			
231	colchón o una base para llegar a comprender qué era lo que estábamos			
232	hablando. ¿Cómo estamos consumiendo? ¿Cómo estamos invirtiendo			
233	nuestro tiempo? O a un determinado capítulo. Hay capítulos que son			
234	como más lúdicos. Sí, verdad. Hay otros que son como: “ay Dios mío,			
235	¿qué estoy haciendo con mi vida?” (risas). Pero cuando uno los va			
236	guiando: “profe, esto significa que...” todo esto yo no lo evalué en			
237	exámenes, sino que lo vamos trabajando poco a poco, para terminar			
238	vamos a ver “Tiempos Modernos” de Chaplín. Esto es para ver cómo			
239	hacen una relación entre una cosa y la otra, cómo trabajar eso, un			
240	proyecto. O cómo ver las estrategias y todo esto. Sí es que yo pienso			
241	muchas cosas, porque a mí me interesa que ellos lean para comunicar.			
242	Entonces, he pensado en que ellos determinen ciertos problemas que			
243	encuentran en su comunidad, entonces, como vamos a partir de textos no			
244	literarios, ver lo de estos textos y yo, que soy el que tengo más			
245	conocimiento sobre literatura les puedo decir: “mirá, aquí este poema de			

<p>246 247 248 249 250 251 252 253 254</p>	<p>Benedetti ”. sí, esto es lo increíble, hay una chiquilla que está haciendo una investigación ella solita, por cuenta propia. Porque me dice: “Profe, ¿usted no me puede dar unas cosas de Nicanor Parra?” y yo: “ok , está bien, léase un poema y lo investiga” “no lo entendí” ah, ok. “investigue esto otro” e intentá hacer una presentación el viernes con lo que se encontró. La reacción del examen, de este último era que qué es la antipoesía, cómo el contexto histórico motiva el nacimiento de la antipoesía y cuáles son las diferencias entre un poema de Rubén Daría y de Bécquer y los artefactos, que tiene dibujos y la princesa y el príncipe y Hamlet está triste. Entonces, a ver, cuando sucede eso yo digo: bueno, hay que meterle de todos a estos muchachos para que logren hacer conexiones. En el que haya primero un fundamento de la comunidad que los enlace ahí, que nos motive a comunicar y que a partir de la lectura de cada grupo, porque yo lo haría por grupos, entonces cada grupo empezaría a hacer lectura e ir viendo cómo vamos conociendo las estrategias y que incluso, ¿por qué no?, podría ir siendo lo que ellos enseñen a otros grupos. “En mi grupo conocimos esta estrategia” “En el mío esta otra” y ahí intercambiamos conocimiento.</p> <p><b>E:</b> de lo poco que ha aplicado en el aula ¿ha detectado una mejora?</p> <p><b>LE:</b> Creo que sería difícil notarlo en el tiempo que llevamos, principalmente, vamos a ver, yo pensaría que sí hay una mejora pero no sabría decir que si está motivado por lo que ha sido ahí o lo que ha sido todo el curso lectivo. Porque yo puedo hablar de mejoras, en muchos sentidos, y puedo hablar de chicos que no lo han logrado, pero no sabría si es por eso. Creo que habría que empezar desde un inicio, del el 2018, es decir, bueno vamos a empezar con un planeamiento que implica utilizar las herramientas ahora sí, para ver con el test que nos hicieron al principio. Y para ver esto, cómo hacemos esto y después qué pasó al final.</p> <p><b>E:</b> ok, perfecto. Por último, una cuestión de opinión personal o de fe. Entonces, personalmente, ¿usted cree que este trabajo sistemático prolongado en el tiempo puede tener un efecto muy positivo?</p> <p><b>LE:</b> Yo creo que sí, sí. Eeee, si se lleva así de esa forma, procesual, y yo creo que si uno le dar énfasis a eso, puede mejorar o promover que la adquisición de las otras partes del programa sean más sencillas, para no preocuparse tanto por eso, pero creo que sí, o sea, perfectamente podría encontrarse. Habría que verlo de una forma que sea más adaptable a las edades y que sea comprensible para ellos detectar ciertas cosas, verdad ya eso iría en el planeamiento. Pero habría que ver.</p> <p><b>E:</b> Bueno, muchísimas gracias.</p>	<p>28</p> <p>24</p>	<p>31</p> <p>31</p> <p>31</p>	<p>31</p> <p>31</p> <p>31</p>
--	---	---------------------	-------------------------------	-------------------------------



UNIVERSIDAD DE SEVILLA



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

			31	

Entrevista 2. Ari

	ENTREVISTA CON ARI	COD. Isabel	COD. Catalina	COD. Silvia
1	<b>AV:</b> En, en la UNED y acá yo trabajo desde hace, ya son			
2	siete años E-E-E en un proyecto E-E-E que es para			
3	brindar una estrategia a centros educativos en secundaria,			
4	porque, bueno, primaria, se, se le dan muchos apoyos en el			
5	área educativa a los chicos ¿verdad? que la docente da			
6	apoyo, problemas de aprendizaje y demás y cuando pasan			
7	a secundaria, a veces quedan como bastante descubiertos			
8	entonces desde hace un tiempo se comenzó a implementar			
9	eso y somos un equipo base que, mi compañera es			
10	educadora especial y yo soy psicóloga, ese es el equipo base			
11	y mediamos con los docentes a nivel institucional para los			
12	apoyos de los estudiantes y también coordinamos y			
13	mediamos con E-E-E tutores, para los chicos, entonces E-			
14	E-E además de unas lecciones regulares que los estudiantes			
15	tienen en el colegio tienen un bloque de lecciones de			
16	tutoría, entre esas tienen de sociales, de estudios sociales,			
17	tiene de ciencias y también tienen de español, entonces E-			
18	E-E en algún momento pues a uno le toca hacer como			
19	recomendaciones de las adaptaciones para los, para los			
20	chicos, de material, tanto a nivel de evaluación como a			
21	nivel de material para trabajar en clase, para trabajar en las			
22	tutorías, entonces E-E-E por ahí donde me llamó la			
23	atención el curso, pero como no tengo formación ni de			
24	filóloga, ni de español, me costó un montón "risas"			
25	<b>E:</b> Muy bien, pues de eso queríamos preguntarle,			
26	efectivamente, nos parece muy interesante su perfil,			
27	porque realmente también entra dentro de la, de la			
28	formación que nosotros le, pero es menos común que			
29	otros perfiles, evidentemente informativos, ¿no? el suyo,			
30	entonces queríamos en la entrevista hablarle en distintos			
31	bloques ¿no? y el primer bloque hace referencia a			
32	cuestiones relacionadas con el módulo, con la relación			
33	procedente del módulo, entonces lo que usted ya ha de			
34	saber es exactamente que módulos del curso de			
35	capacitación han sido los más E-E-E interesantes para			
36	usted y por qué			
37	<b>AV:</b> Bueno me, me, ahorita no recuerdo así como			
38	exactamente el nombre de cada uno de los, de los puntos			
39	¿verdad? trabajados, pero todo lo que se abordaba más que			
40	todo como a los, los conocimientos previos, como la			
41	información previa que, que debe poseer el estudiante para	15		
42	poder comprender un texto, como uno le puede E-E-E			1
43	aportar ¿verdad? al estudiante para contextualizarlo por			
44	decirlo así en una lectura que herramientas puede emplear			
45	o utilizar para lograr esto, E-E-E me llama mucho la			
46	atención ¿verdad? no tanto lo que era como, como la			
47	sintaxis las cuestiones más propias ¿verdad? la estructura			
48	porque ahí además que se me, que se me dificultaba la			



<p>49 comprensión y andaba pidiéndole ayuda a los compañeros  50 "risas" de español y todo lo demás ¿verdad? que me  51 explicaran un poco, pero esa parte siento que además de  52 mi posición yo puedo aportarle más a, a los chiquillos y a  53 veces con, con sentarme con ellos y explicarles, por  54 ejemplo, recuerdo uno de los chicos que en octavo estaba  55 viendo este ensayo de Yolanda Oreamuno que es de los  56 mitos costarricenses ¿verdad? "ambientes tropicales"  57 Exactamente, entonces E-E-E me puse a leerlo con él,  58 porque además él dice que odia la lectura, todo lo ve malo  59 "risas" me puse a leerlo con él y a comentar y venían y  60 hacían referencia al turista Kodak ¿verdad? entonces me  61 quedo yo pensando y le digo, ¿sabes lo que es Kodak? y me  62 dice, no no tengo la menor idea, entonces, ese aspecto, le  63 digo yo, que, que interesante porque uno lo puede hacer en  64 la clase y nosotros, que, que si llegamos a conocer lo que  65 era Kodak, pero ya Kodak hasta quebró "risas" ya hasta  66 quebró entonces ellos no tienen por qué saber lo que es  67 Kodak ¿verdad? entonces, todo el significado que estaba  68 entorno a esa palabra él no va a tener acceso a ese  69 significado, entonces con el hecho de explicarle, mirá era  70 una compañía de fotografías que no sé qué, que no sé  71 cuánto, entonces ya él comprendió un poquito más  72 ¿verdad? entonces, por eso, esa parte como las  73 herramientas que yo le puedo aportar en torno a la  74 comprensión de lectura, con estos aspectos fue la que más  75 me llamó como la atención.</p>	<p>76 E: Muy bien, muy bien E-E-E y entre las tareas que ha  77 tenido que revisar quizá tan difíciles que "risas" comentaba,  78 bueno, pero cuál cree que ha sido las más útiles para su  79 formación y luego para su explicación con el trabajo con  80 los niños</p>	<p>81 AV: E-E-E "(...)" a ver, más útiles si tener un poco más de,  82 de conocimiento de lo que es la estructura, propiamente,  83 ¿verdad? del, del idioma, porque, además tengo que  84 reconocer que, quizás por eso inconscientemente, digamos  85 por ahí solicité llevar el, el curso, ¿verdad? porque, español,  86 en esa parte, cuando yo fui estudiante "risas" no fue mi  87 fuerte ¿verdad? nunca, entonces pues tenía como un poco  88 más de conocimiento en lo que son las estructuras  89 gramaticales y todos estos, estas áreas, creo que, que me  90 ayuda, incluso a comprender un poco más el trabajo que  91 los compañeros, porque, en el caso de nuestro equipo, es  92 como, como en varias vías ¿verdad? no solamente E-E  93 aplicarlo a los estudiantes, si no comprenden un poco el  94 trabajo que los compañeros realizan con los estudiantes,  95 porque si se supone que uno va a, hacer recomendaciones  96 a los compañeros para que le adapten el material a los  97 chicos, también tiene que estar un poco familiarizado con  98 lo que ellos hacen, ¿verdad? entonces el tener un poquito  99 de conocimiento de, de estas estructuras, me, creo que uno  100 de los aportes más valiosos a pesar de que no puedo decir</p>	<p>15</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	<p>2</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
--	---	---	-----------	----------	----------	----------	----------	----------



101	que logré un cien por ciento de conocimiento, pero ya logré			
102	tener mayor información de la que tenía antes ¿verdad?			
103	<b>E:</b> Muy bien, E-E-E creen que han sido adecuados los			
104	contenidos E-E-E sobre la comprensión de lectura			
105	<b>AV:</b> Si claro, y el material además, bueno, no sé si después			
106	van a preguntar, pero además el material me gustó mucho			
107	porque yo he llevado varios cursos ya "(...)" online, incluso			
108	la maestría fue así, y me parece que, yo incluso le			
109	comentaba a mi compañera de equipo, o sea, el material es			
110	pequeñito, es condensado, ahí está como todo y porque es			
111	pequeño no quiere decir que no tenga, no tengan			
112	información, pero yo me sentaba con dos, tres páginas y			
113	las leía y las volvía a leer "risas" porque yo tenía que			
114	comprender eso que estaba ahí y en otras ocasiones a uno			
115	se le va mucho tiempo con la extensión de material y se			
116	habla mucho y se dice mucho y uno dice, bueno, ¿Dónde		5	3
117	está lo que me quieren decir?	3		
118	<b>E:</b> Bueno, muy interesante, muy interesante que, es verdad			
119	que si le confirmo que era una parte "-" un objetivo nuestro			
120	a la hora de plantar el curso era lo que llamamos nosotros,			
121	píldoras informativas y, entender que la extensión no es			
122	buena, sobre todo cuando se trata de este tipo de cursos,			
123	de información ¿no? si no que lo importante es ir al núcleo			
124	de las cuestiones, hay que ser muy claros pero también muy			
125	informativos, ¿no? un objetivo.			
126	<b>AV:</b> Incluso los videos también, porque yo leía el texto y			
127	me iba a los videos y me servían, digamos, de			
128	complemento, que en muchas ocasiones ha pasado, o sea,			
129	uno ve el video y pasan dos cosas, o es exactamente lo			
130	mismo del texto ¿verdad? entonces es como repetitivo,			
131	invertir un tiempo en una tarea que ya se hizo o el video o			
132	tiene nada que ver con lo que está en el texto, pero yo			
133	siento que esta vez si era un complemento importante			
134	¿verdad? de todos los cursos que yo he llevado la verdad			
135	que esa parte si me gustó mucho que ustedes desarrollaron.			
136	<b>E:</b> ¿Y lo que no le gusto? "risas" aprovechando que está			
137	pues E-E-E			
138	<b>AV:</b> Lo que no me gustó del curso "(...)" yo creo que tal			
139	vez no tiene que ver, no es que no me gustara, me pasa con	5		5
140	los chicos, es que me costaba "risas" es que, es que me			
141	costaba mucho algunas partes ¿verdad? lo que ya les			
142	mencionaba, entonces si, si tenía como cierto rechazo, a la			
143	hora de hacer esas tareas, ¿verdad?, llevarlas a cabo porque			
144	muchas no, no las entendía o quizá no estaba tan, tan			
145	segura de ir haciéndolo como, como lo estaban solicitando			
146	¿verdad?			
147	<b>E:</b> Perfecto E-E-E respecto al calendario y secuenciación			
148	de tareas en el curso, cree que ha sido adecuada o quizá, ha			
149	tenido poco tiempo, que impresión			
150	<b>AV:</b> No, yo pienso que los tiempos estuvieron apropiados,			
151	si, no, no estuvieron E-E-E cargados de muchas tareas, un			
152	mismo, un mismo módulo, un mismo tema, que también,		5	

153	es que yo si he estado en bastantes cosas de esas, entonces			
154	tengo como comparar, bastante, a veces si me ha pasado			
155	eso, son tareas y tareas y tareas entonces uno no puede			
156	como digerir bien la información ¿verdad? pero yo siento			
157	que bien.			
158	<b>E:</b> Muy bien, perfecto E-E-E pasamos al segundo bloque			
159	¿no? en este caso a algo aludido antes ¿no? pero nos			
160	interesaría que pensáramos ahora el curso E-E-E como le			
161	ha ayudado a usted como lectora, no solo como profesora			
162	de, de apoyo de lectura o de, de conversación como tal sino			
163	como lectora en el fondo, bueno, entonces nos gustaría			
164	saber, claro uno cuando se forma ¿verdad? tiene una		4	
165	reflexión sobre su propia forma de hacer las cosas en este			
166	caso sobre como comprende, la formación de este curso le			
167	ha permitido entender cuáles son los profesos de a lectura,			
168	que desarrolla usted misma cuando lee.	5		
169	<b>AV:</b> Si, si me permitió "(...)" identificar sí que, muchos			
170	procesos que "(...)" que quizás uno pasa por, por alto y me			
171	devolví también como en él, fue como una vuelta en mi			
172	historia de vida ¿verdad? porque yo dije, en que momento			
173	uno, sin juzgar más allá el, sin juzgar, sin juzgar más allá el			
174	sistema educativo, pero si juzgándolo, uno dice, en que			
175	momento uno ve todas estas, estas cosas verdad, porque,			
176	era desmenuzar como, como mucha información, desde,			
177	desde toda la información que uno tiene que considerar a			
178	la hora del contexto, a la hora de realizar una lectura, que			
179	más bien eso siento que, que en mi experiencia lo fui, lo fui			
180	adquiriendo conforme uno se fue desarrollando este,			
181	académicamente, no porque se me guiara en un proceso			
182	estructurado ¿verdad? para, para hacerlo y lo que es la			
183	cuestión más de, de sintaxis y cuestiones de ese tipo, ahí			
184	me di cuenta que tengo tarea para rato "risas" ¿verdad?			
185	para, para sentarme y, y hacer, pues trabajar al respecto,	6	7	6
186	porque si es un área que es un proceso que uno lo hace por			
187	decirlo así como automáticamente, pero no quiere decir			
188	que lo haga correctamente ¿verdad? entonces si me di			
189	cuenta que, que tengo como muchos vacíos en esas, en esas			
190	áreas, incluso cuando hacia los, los ejercicios estos para,			
191	que le ponían a uno el cuento ¿verdad? para evaluar, que			
192	nivel de competencia lectora tenía uno "risas" que estaba			
193	haciendo el cuso verdad , había momentos que yo decía			
194	que, que respondo aquí ¿verdad? porque no, exactamente			
195	no, no recordaba, que sé yo alguna, me estaban			
196	preguntando una idea que yo acababa de leer el texto y ya			
197	no la recordaba ¿verdad? entonces si son cositas que me			
198	sirvió como auto análisis ¿verdad?			
199	<b>E:</b> Muy bien, muy bien, cuando usted hizo las tareas del			
200	curso de capacitación, ¿le ha ayudado a desarrollar			
201	estrategias de mejora en su propia lectura?			
202	<b>AV:</b> En mi propia lectura, bueno, sí, yo creo que sí, porque	7		
203	para poder llevarlas a cabo uno tenía que, que, si y un poco			
204	con lo que, incluso con lo que le mencionaba antes, uno E-			

<p>205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256</p>	<p>E-E leía el texto, el cuento, que sé yo, el Bongo y, y después este, le hacían la pregunta y al uno darse cuenta que no había retenido quizá la información, entonces uno decía, aquí algo hice mal "risas" ¿verdad? no, no presté atención o no, la parte, incluso que uno tiene que ir leyendo y sacando la idea principal de cada uno de los textos de una en una, para después tomar una idea en general de, de todo lo que está leyendo E-E-E generalmente uno dice, bueno, esto yo ya lo hago porque ya lo sé lo hago, por automático ¿verdad?, pero no es necesariamente, no lo hace, entonces es justamente ahí donde llegan, le hacen una pregunta de lo que acaba de leer y uno no se acuerda ¿verdad? porque ese ejercicio no lo está llevando a cabo</p> <p>E: Muy bien, muy bien, perfecto el, ¿el desarrollo del curso le ha permitido conocer estrategias de autoevaluación y autoconocimiento de su propia lectura?</p> <p>AV: Sí, si, un poco también, es que, va como un poco encadenado ¿verdad? es lo que también mencionaba, o sea, principalmente, me impactó esa parte, por eso se la repito tanto, porque, uno le insiste tanto a los chicos ¿verdad? como acabás de leer un texto y te hago una pregunta y no sabés que fue, que fue lo que leíste ¿verdad? lo que acabás de leer y, y precisamente en ese proceso de evaluación, de las tareas que uno realiza, pues me di cuenta que, pues que justamente uno caía en lo mismo ¿verdad? que, es algo que se le critica a los chicos y que se le cuestiona que como es posible que lo hagan y uno también está cayendo en lo mismo.</p> <p>E: Muy bien, pues, pasamos al siguiente bloque, ahora como docente, ¿vale? entonces vamos a hablar de las estrategias que usted ha aprendido si ha podido "(...)" utilizar en esta "-." que ha podido utilizar en este curso de capacitación, entonces, pero ya centrada en su labor, tras la formación del curso ¿verdad? indicar a la planificación del curso próximo, ¿qué tipos de estrategias cree que mejoraría la comprensión lectora de sus alumnos?</p> <p>AV: Bueno, digamos, desde mi aporte, porque yo, como le explicaba al principio, me puedo apoyar o me apoyo mucho, con mi grupo de tutores, de español ¿verdad? entonces quizás yo ahí, y porque siento que es la parte, que, que no es mi fuerte, recalco, la de, "(...)" las estructuras, sintaxis y demás, esas si les pido a mis, a los tutores que trabajen más con los chicos, con nuestros chicos y de mi parte si puedo trabajar más el área de contextualizarlos a ellos en las diversas E-E-E lecturas o, porque nosotros trabajamos generalmente con chicos que presentan alguna dificultad a nivel cognitivo ¿verdad? entonces a ellos saturarlos de mucha información, no nos resulta de provecho, porque, a veces no la logran comprender toda, cuando es mucha información y no se quedan ni con lo básico, ni con ese montón que pretendemos, este, que ellos logren, entonces no quedan ni con uno, ni con la otra</p>	<p>9 -11</p>	<p>9</p>	<p>7</p> <p>8</p> <p>10</p>
--	--	--------------	----------	-----------------------------

257	¿verdad? entonces generalmente lo que "(...)" incluso			
258	reestructuramos así como, paso uno , hacer esto, paso dos,			
259	hacer lo otro, ¿verdad? entonces E-E-E con ellos			
260	básicamente E-E-E son cuestiones que les permitan ser,			
261	lectores funcionales, así, no sé si existen el término			
262	<b>E:</b> Existe, existe el término de la lectura funcional		11	
263	<b>AV:</b> Que ellos puedan "(...)" si más allá de una			
264	comprensión de un texto con un alto nivel o con, literario	11		
265	que sea muy complejo, que ellos puedan tener una			
266	comprensión de lectura, que les permita desenvolverse en		12	
267	su cotidianidad, porque, incluso, a veces ellos E-E-E			
268	justamente por el nivel de lectura que tienen no pueden leer			
269	unas instrucciones o captar el mensaje que tienen unas			
270	simples y sencillas instrucciones, diría uno, pero ellos "_"			
271	no logran captar esa información, van a realizar mal el			
272	proceso o que se yo van a poner incluso hasta en riesgo su			
273	vida ¿verdad? por no seguir unas instrucciones que pueden			
274	ser muy sencillas y que alguien puede decir, bueno, ahí está,			
275	como yo me "(...)" salgo de responsabilidades por que ahí			
276	están las instrucciones, pero diay el chiquillo las leyó y no			
277	entendió lo que estaba leyendo, ¿verdad? entonces, la, la			
278	parte más allá, primero que sean lectores funcionales y			
279	después que ya comiencen a, a desarrollar procesos un			12
280	poquito más complejos con lecturas básicas ¿verdad?	13	13	
281	porque con los chicos de acá, los profesores trabajan lo que			
282	es, por ejemplo, tercer ciclo, los que tienen la anuencia de			
283	adaptar el material de una forma más apropiada, chicos de			
284	tercer ciclo y trabajan lecturas de segundo ciclo, ellos están			
285	que se yo, en noveno y les trabajan lecturas de octavo y			
286	lecturas que son para estudiantes de sexto grado.			
287	<b>E:</b> una aclaración, siempre lecturas literarias ¿no?, que		14	
288	están dentro del currículum u otro tipo de lecturas.			
289	<b>AV:</b> Es que, nosotros tenemos como la población dividida,			
290	trabajamos con los estudiantes con adecuación			
291	curricularlar significativa y estudiantes con adecuación			
292	curricular no significativa, entonces los de significativa si se			
293	les pueden hacer modificaciones en el, en el currículum, en			
294	los contenidos, cuestiones de ese tipo ¿verdad? se le			
295	pueden quitar contenidos, por decir así y darle prioridad a			
296	otros en los casos de los chicos de no significativa, ellos sí	15	15	
297	tienen que tener, alcanzar la mayor, que es para, para todos			14
298	los estudiantes ¿verdad? pero esas adaptaciones mayores o			
299	ese nivel de lectura funcional yo me refiero más a los			
300	estudiantes con adecuación curricularlar significativa			
301	¿verdad?			
302	<b>E:</b> Perfecto, sino, yo también le preguntaba por, por si se			
303	trabaja bastante los textos NO literarios.			
304	<b>AV:</b> "Mjm" es que se trabaja, se pueden trabajarlas, y se	16	15	
305	han trabajado incluso las dos, las dos, literarios y no			
306	literarios			
307	<b>E:</b> Perfecto, entonces, una pregunta que queríamos hacerle			
308	así, pero ya un poco más específico en este bloque, si la			

<p>309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360</p>	<p>inclusión de esta estrategia que está usted comentando necesitaría un cambio en el currículum de español, por ejemplo <b>AV:</b> "(...)" Si "risas" Si, "(...)" es que a mí, cuando yo iba a llevar, iba viendo todos estos módulos ¿verdad? bueno, el tamaño de mi oficina es como este tamaño, también, y lo comparto con mi compañera, entonces es muy pequeña y pasamos "Risas" ahí la mayor parte del día entonces yo le comentaba también los contenidos a mi compañera, que ella es educadora especial y ya que trabaja incluso más la parte didáctica con los chiquillos ¿verdad? entonces yo le decía a ella que, en que momento ve uno todo esto en español, ¿verdad? en qué momento se da como, como un análisis tan, tan detallado o son como cosas que también van quedando como desvinculadas, porque, a la hora que ustedes presentaron los módulos, si era la parte de sintaxis, de cómo estaba estructurado el texto, de cómo, desde las palabras hasta los diferentes conectores y todo lo demás, y después como eso se podía observar dentro del texto "_" literario o lo que a uno le planteaban, siento que en el colegio, va una por un lado y otra por otra, entonces, incluso, en mi experiencia como estudiante yo decía, cuando me iban a evaluar y cuando estaba en el colegio, siempre me iba mal en la parte de sintaxis, así que tengo que saltar la parte de literatura, estaba así, como partido, entonces, uno no lograba identificarlo cuando uno leía un cuento, cuando uno leía una novela, uno decía, ¿para qué le enseñan esto? "risas" "_ " ¿Qué impacto va a tener en mi comprensión?, jamás uno se imaginaba que todas aquellas oraciones que todo lo que a uno le enseñaban que los complementos directos, indirectos y todo lo demás tienen una relación con la comprensión de lectura que usted pueda alcanzar ¿verdad? entonces, no entiendo, porque probablemente tal vez un profesor de español si me puede explicar porque eso está tan dividido tan segmentado, pero uno termina pensando que son todo aquel montón de oraciones transitivas, intransitivas y demás que uno ve y las obras literarias por allá, son como dos contenidos partidos en español, entonces, no sé porque no existe ese vínculo, ese anexo, no sé ahora con los problemas más chiquitillos que se suponen que traen programas de español diferentes y la parte de comprensión de lectura, producción y todo, quién sabe si la cambiarán "risas" <b>E:</b> Bien estas estrategias que comentaba y sobre todo esta reflexión que hacía sobre el currículum E-E-E de español, también sería extrapolable en su opinión a otras áreas del consejo escolar. <b>AV:</b> Como la parte de comprensión en otras áreas <b>E:</b> Si como Estudios Sociales, Matemáticas, por ejemplo Física, Química... bueno, son modelos inclusivos, en este caso distintos, también conllevan "(...)" su debida comprensión lectora en todos sus aspectos ¿no?</p>		<p>15  15</p>	<p>15  16</p>
--	--	--	-----------------------	-----------------------

<p>361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399</p>	<p><b>AV:</b> Si, completamente, o sea, los chiquillos no "_" si no tienen comprensión de lectura, a veces, incluso nos ha pasado, ya no tanto con los tutores que comenzaban a trabajar con nosotros cuando le hablábamos de por qué era tan importante la parte de comprensión de lectura, porque si no nos iba bien ahí pues no "_" iban a poder alcanzar el mensaje que se estaba dando en ciencias, que se estaba dando en sociales la información no la iban a, si necesitaban, sobre todo en sociales que son tantos datos, en estudios sociales, necesitaban resumir, extraer información E-E-E hacer una autoevaluación de la comprensión del texto porque a final de "_" cuentas el tiene, el estudiante debería ir leyendo y en algún momento autoevaluarse para saber si en realidad está comprendiendo ¿verdad? pero, pero imagínese, eso, esa es una como de las áreas, dicen "_" más avanzaditas en la parte de comprensión de lectura, entonces como pretenden que, que el estudiante extraiga toda esa información que logre autoevaluarse si no tiene las nociones básicas de comprensión de lectura, pensado en un estudios sociales, por ejemplo, que son tantos datos, tanta información, igual en ciencias, la parte, nos pasa un montón, la parte de comprensión de, en matemáticas, generalmente no entienden los problemas e incluso uno se va más, se devuelve, y la cuestión del vocabulario, súper básico, o sea, tienen un vocabulario los chicos muy, muy limitado y en el caso de nosotras que también nos corresponde o colaboramos en la institución, ayudando en el recinto aparte que es como en el área donde se le brinda un poquito más de tiempo, apoyo a los chicos, a veces ellos nos llaman, profe, no es ni si quiera que uno les, no le piden a uno que les de la respuesta, sino, que significa esta palabra, o saben el significado de una palabra y ya uno dice, si este chiquillo no sabe lo que es eso no va a entender lo que le están preguntando o a veces les pasa entre las opciones no, las opciones que tienen no saben el significado lo que le, del concepto que les están planteando ¿verdad? entonces, hay mucha tela que cortar en el tema de la lectura.</p>	<p>9-15</p>	<p>15</p>	<p>16</p>
<p>400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412</p>	<p><b>E:</b> Muy bien, pues E-E-E pasamos al siguiente bloque, que tiene que ver con las tareas y técnicas de instrumentos de evaluación de este curso ¿verdad? durante la revisión usted realizó tareas donde utilizó instrumentos de evaluación en la comprensión lectora, nos gustaría saber si este tipo de tareas, técnicas, instrumentos le ha permitido a usted "_" "(...)" poder ser usadas mejor en un futuro próximo en su trabajo con los chicos.</p> <p><b>AV:</b> ¿Cómo los instrumentos aplicados hacia uno o hacia los estudiantes?</p> <p><b>E:</b> Bueno en principio era por ejemplo cuando planteábamos tareas de análisis de un texto en donde tenía usted que hacer preguntas inferenciales, preguntas críticas</p>	<p>21</p>	<p>21</p>	<p></p>

<p>413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464</p>	<p>y literales luego por ejemplo cuando usted evaluaba a sus propios alumnos ¿no? una comprensión, todo ese tipo de estrategias, de técnicas de evaluación que hizo de alguna manera podría ser usado en el aula con los chicos.</p> <p><b>AV:</b> Si claro, incluso "risas" lo utilizamos con algunos chicos E-E-E "(...)" la parte de, como se mencionaba, se pregunta, del análisis un poco más "-" respuesta más literales un poco más inferenciales, con algunos grupos, con los chicos de significativa, de quinto, le planteamos una, preparándolos como para la, para las pruebas que tenían que, que realizar y evaluar un poquito como andaba la parte, precisamente de la comprensión de los chiquillos, trabajamos justo el texto este que, el de la bruja, lo trabajamos con ellos, ¿verdad? y en el caso de que son nuestros chicos de, con significativa si sabemos que la parte, ese, inferencial a ellos se les dificulta un poco más ¿verdad? pero si queríamos saber que tanto era, ¿verdad?, entonces utilizamos las, las preguntas incluso que, hice como extensiva la tarea que habíamos hecho en el curso y yo dije, bueno, tengo este material aquí preparado, vamos a, a trabajarlo con ellos a ver qué tal.</p> <p><b>E:</b> Por eso, por eso le preguntábamos, y que resultado tuvo el poner esos datos</p> <p><b>AV:</b> Si, en el caso de ellos, de todo en realidad, tenemos como muchas particularidades, a veces cuesta o es difícil generalizar "risas" o no deberíamos de generalizar el aprendizaje y los conocimientos que poseen todos los estudiantes pero sí, algunos, principalmente en la parte de la lectura ya inferencial a ellos sí se les dificulta, a algunos se les dificultaba más, otros lo que era literal lo lograban responder más sencillamente y viceversa, ¿verdad? pero ya eso nos permitió identificar la particularidad de cada uno, de decir, bueno, tal chica ya vimos que la parte inferencial anda como que bajita hay que tener cuidado con esa parte a la hora de plantearle las preguntas, unas pruebas que no sea ese como el fuerte, porque no es la idea que le vaya a ir, a ellos hay que adaptarle las pruebas, el currículum y todo lo demás, entonces sí sabemos que tiene una dificultad, no vamos a, a evaluarles esa dificultad ¿verdad? entonces, eso nos permitió detectar esa, esa parte, ¿verdad?</p> <p><b>E:</b> Lo que, y ¿para el próximo curso intentará utilizar todas estas cosas, ósea, hará uso, tiene algo pensado en ese sentido?</p> <p><b>AV:</b> Si con los chicos e incluso, bueno, yo no sé ustedes si irán a desarrollar unos cursos más, porque yo decía, si van a desarrollar otros cursos más tengo que estar al tanto y ver si me meto al Facebook y estar pendiente para recomendárselo a los tutores también, al grupo de profesores, tutores, que nosotras tenemos en la institución que son como cinco profesoras ¿verdad? y si no, este, igual yo dije, a como está estructurado el sistema educativo costarricense estos últimos días, baja el movimiento y</p>	<p>16</p>	<p>21</p>	<p>21</p>
				19



<p>465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526</p>	<p>quedan espacios y campos vacíos ¿verdad, entonces yo pensaba organizar con los compañeros como un compartir de material ¿verdad? que trabajamos en el curso, ahí sí, ya que ellos son especialistas en su área también, no está, como el material está adaptado por temas, entonces hacer como un análisis de cada uno, de una parte del material y que lo compartiéramos entre todas y que lleváramos como estrategias de casos hipotéticos, para trabajar con los chicos, ósea, para aplicar con ese material, y con los otros estudiantes si está, este, "(...)" más pendientes el próximo año de esa parte ¿verdad? lo que es el trabajo ya con nosotros este año, con ellos y sobre todo con los de séptimo, que a ellos se les hace muy difícil con esa, esa transición ¿verdad? de escuela a colegio.</p> <p><b>E:</b> Claro, muy interesante, muy interesante, ahora yo si te voy a comentar, pero pasamos a un último bloque, y simplemente, brevemente E-E-E en relación a las estrategias de mejora de la comprensión ¿no? como ha comprobado "_ " usted ha hablado de evaluación, que es lo que le pregunté antes ¿no? pero ahora no me diga las estrategias autorregulación y autoconocimiento que planteábamos como una posible solución para la mejora de la lectura inferencial, no sé si esto lo ha podido llevar a cabo con algún chico y durante los cortitos periodos de tiempo que ha tenido, entonces , si ha tenido una ocasión de ponerlo en práctica alguna de estas cuestiones y ver algo, ver un resultado.</p> <p><b>AV:</b> Aún no he tenido tiempo de ponerlo en práctica, pero ya lo tengo en la mira "risas" ¿porque? porque siento que sobre todo las de autorregulación, siento que ahí está mucho o esta mucho esta parte de los chicos que dicen, es que a mi no me gusta leer, es que yo leo y no entiendo nada, por eso no me gusta profe, entonces uno de ellos me dice, es que yo, me pongo a leer y a leer y de pronto me doy cuenta que ni si quiera estoy prestando atención a lo que estoy leyendo, no sé, llego aquí, al final de la página y no sé lo que decía en el medio ¿verdad? entonces es que pienso en específico, "_ " el que me sale con estos comentarios, entonces yo creo que esta parte de la autorregulación y autoconocimiento, este, brindarle estas herramientas le van a ser muy útiles para que él se haga, vaya asumiendo un poco de autonomía en su propio proceso, porque yo lo puedo ayudar a él aquí a que lea el texto, pero no es la idea de que él llegue a quinto y yo todavía esté leyéndole la novela ¿verdad? "risas" sino, que él lo pueda ir haciendo solito, pero ¿cómo? ¿Quién les enseña cómo? ¿Qué es lo que tienen que hacer? entonces, todo esto del material o la información de autorregulación creo que con él en específico la puedo aplicar y me va "(...)" a dar un efecto positivo</p> <p><b>E:</b> Pues muchísimas gracias, ha sido muy rico verdad toda la, toda la información que nos ha aportado y le</p>	<p>19</p> <p>23</p> <p>23</p> <p>25</p>		
--	--	---	--	--



527	agradecemos de verdad, sinceramente por todo el trabajo			
528	que está haciendo y es otra manera de entender la			
529	necesidad de difundir "_" estas formas de entender la			
530	lectura, de la comprensión influencia entre sus colegas fue			
531	siempre muy positivo ¿no?			
532	<b>AV:</b> Muchas gracias a ustedes por todo el acompañamiento			
533	y el proceso y ese montón de conocimientos compartidos,			
534	y cualquier cosa ahí si en algún momento abren más cursos			
535	<b>E.</b> La tendremos en cuenta.			
536	<b>AV.</b> yo tengo genta también que recomendar "risas"			
537	<b>E.</b> Excelente			
538				
539				
540				
541				
542		23	23	
543				23
544				
545				
546				
547				
548			27	
549				
550				
551				
552				
553				
554				
555				
556				
557				
558		25		
559				25
560				
561				
562		27	31	25
563				
564				
565				
566				
567				
568				
569				
570				
571				
572				
573				
574				
575				
576				
577				
578				



579				
580				
581				
582				
583				
584				
585				
586				
587				
588				
589				
590				
591				
592				
593				
594				
595				
596				
597				
598				
599				
600				
601				
602				
603				
604				
605				
606				
607				
608				
609				
610				
611				
612				
613				
614				
615				
616				
617				
618				
619				
620				
621				
622				
623				
624				
625				
626				
627				
628				
629				
630				

631				
632				
633				
634				
635				
636				
637				
638				
639				
640				
641				
642				
643				
644				
645				
646				
647				
648				
649				
650				
651				
652				
653				
654				
655				
656				
657				
658				
659				
660				
661				
662				
663				
664				
665				
666				
667				
668				
669				
670				
671				

Entrevista 3: Ali

	<b>ENTREVISTA CON ALI</b>	<b>COD. Isabel</b>	<b>COD. Catalina</b>	<b>Cod. Silvia</b>
1	<b>E:</b> Comenzamos la entrevista. E-E-E la entrevista va a estar			
2	dividida en cinco bloques, cada uno de ellos pues le iré			
3	comentando un poco de qué van y le haré preguntas, no			
4	obstante, usted puede comentar lo que crea conveniente,			
5	en fin.			
6	M-M-M El primer bloque aborda la “_” el “_”, M-M-M el			
7	tipo de curso de capacitación, o sea la característica del			

<p>8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59</p>	<p>diseño, que cosas, el cronograma de trabajos, tareas, etcétera. Así que en ese sentido, ¿Qué módulos son los que del curso de capacitación facial le han interesado más?</p> <p><b>A:</b> Fíjese que es interesante, en cuanto a la tecnología no soy el mejor ejemplo, verdad “risas”, en la universidad sí tuve que hacer algunos cursos ¡EN LÍNEA! Y aprendí un poquito, pero eso fue como en el dos mil “(..)” siete u ocho, desde entonces yo no llevaba un curso en línea y yo dije, yo me voy a someter y creo que puedo, ¿verdad?, pero sí, en realidad los módulos me parecieron muy interesantes, muy accesibles, muy explicativos, a veces yo creo que hasta demasiado “risas”, como que todo muy explicado, por ejemplo, ese trabajo final “(..)” me quito el sombrero “risas”, verdad, porque era ¡B-I-IEN, B-I-E-N, BIEN!, yo tuve una duda y usted me la respondió ¿verdad?, le pregunté y rápidamente tuve una respuesta, la respuesta era M-U-U-Y clara, muy profesional, “(..)” si, yo creo que no hubo problema en el diseño, del curso de manera “(..)” en línea, ¿verdad?, no, no, no.</p> <p><b>E:</b> Perfecto, y de los módulos, de los cuatro módulos, más el proyecto final, ¿cuál fue el que más le interesó?</p> <p><b>A:</b> A mí me interesaron todos, pero me encantó mucho esto de las INFERENCIAS, los TIPOS DE INFERENCIAS, porque yo nunca los había estudiado, y la verdad que, sé que son catorce, pero yo no me los sé de memoria todavía “risas”, COSTÓ esa parte, pero... por eso creo que me interesó esa parte, me dio trabajo, tenía que hacer apuntes, los tengo, te los puedo mostrar “risas”, tenía que ver, y la bruja, y aquello fue “(..)” ¡Y TAMBIÉN ME GUSTÓ MUCHÍSIMO! La parte de la meta-cognición, el autocontrol y el autoconocimiento, y la auto regulación, y todas esas cosas, ese proceso de “(..)” antes, durante y después de la lectura “(..)” y son cositas que uno no es que no sabía, uno sabía esas cosas, pero ya más organizado, con NOMBRE, eso me gustó mucho.</p> <p><b>E:</b> Muy interesante, y entre las tareas que usted tuvo que realizar, ¿Cuáles fueron las que le han sido más útiles, más interesantes?</p> <p><b>A:</b> Yo creo que todas fueron interesantes, porque por ejemplo, E-S-T-E-E ya cuando tuvimos que ir al aula ¿verdad? Y buscar dos estudiantes, una que me diera un poquito más de trabajo y otra que fuera “(..)” muy eficaz en la comprensión, creo que esto fue interesante y sobre todo me dio a mí pautas a seguir, para el trabajo final, ¿verdad?, porque también había que “(..)” escoger dos estudiantes Y-Y este, me di cuenta que si YO como profesora le hubiera explicado muchas cosas a ellos porque no sabía, ellos sí lo sabían “(..)” ellos sí lo sabían porque yo recuerdo que una de las estudiantes me puso a mí y me dijo a mí que era un cuento, y que en un cuento hay un narrador y que se trata de contar o , y yo previo que tiene</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>8</p>	
--	--	-------------------------------------	--	--

60	en el tipo de género discursivo, y yo no se lo había dicho a			
61	ella, ella sola lo pudo hacer, de verdad.			
62	E: Muy bien, muy bien, ¿cree que han sido “(…)” bueno ya			
63	me ha comentado, adecuado los contenidos, el			
64	asesoramiento?			
65	A: Sí, sí, sí			3
66	E: Perfecto			
67	¿Y el calendario? ¿La secuenciación?			
68	A: Hay algo que me llamó la atención, cuando yo pensaba			
69	que había terminado la cuarta semana, porque el curso			
70	explicaba que eran cuatro semanas, “(suspiro)”, y yo como			
71	que dije hay que respirar “risas” ahora vienen los exámenes			
72	de bachillerato, ahora viene todo eso yo tengo quinto año,			
73	ahora me voy a sentir más tranquila “risas”, y los fines de			
74	semana van a ser “(…)” cuando de momento veo aquel			
75	trabajo final y digo ¡CÓMO! “risas”. Si porque, en realidad			
76	eso no estaba en el calendario, yo no vi que decía un trabajo			
77	final, solamente dice: el curso consta de cuatro semanas y			
78	siempre va a tener tarea y actividades que realizar, pero yo	8		
79	no vi que decía ese “risas” “(…)” ¡PERO!, pero, pero lo			
80	puede hacer “risas”, no era nada que no se pudiera hacer,			
81	¿verdad?, me dio un poquito de trabajo esta parte, NUNCA			
82	lo había hecho, tengo que “(…)” transcribir la entrevista.			
83	E: ¿Qué le ha parecido esa “(…)”?			
84	A: Sí es muy bueno, para mí es interesante porque era la			
85	primera vez que yo lo hacía y dije bueno me voy a pensionar			5
86	pero ya por lo menos “risas” [¿...?] una cosa nueva que			
87	aprendí ¿verdad? “risas”			
88	E: Si pues, es una de los instrumentos, medios, más [¿...?]			
89	efectivamente			8
90	A: Como más modernos “risas”			
91	E: Pasemos al segundo bloque, el que tiene que ver con			
92	mejoras en la comprensión inferencias, pero que usted se ha			
93	aplicado a usted misma, es decir, al hacer el curso de			
94	capacitación usted a lo mejor ha empezado a reflexionar	9		
95	cosas que a lo mejor hacía por sí misma cuando leía, usted		13	
96	hacía, ¿sí o no? ¿Qué cosas pues?			
97	A: Sí, sí, creo, creo que ya he hecho un poquito, pero			
98	en realidad cuando vi el curso le contaba a la profesora			
99	Isabel antes de llegar, que yo vi este curso en un grupo de			
100	profesores de español, que tenemos un sindicato, ni siquiera			
101	me llegó por el ministerio de educación pública, es algo un			
102	poquito aparte del ministerio de educación pública, es un			
103	sindicato, allá cuando uno dice sindicato es como en contra			
104	de lo estatal, ¿no? “risas”, es un sindicato de profesores de			
105	español, y ahí el secretario general dio esa información y ahí			
106	me enteré del curso ¿verdad?, y preocupada por la realidad			
107	de mis estudiantes empiezo el curso, porque bueno, ya			
108	decíamos en la conferencia un poquito, hablábamos sobre			
109	esto de los géneros discursivos ¿verdad?, es “(…)” los			
110	programas de bachillerato y de la enseñanza media aquí en			
111	este país, y dicen que hay que trabajar con otro género que			3

112	es no literario, ellos le llaman así, géneros NO literarios[¿..?]			
113	“(..)” hasta el punto en el que se supone que el alumno			
114	llegue a hacer un periódico o un algo, que lo llegue a hacer,			
115	un periódico sea en el colegio, o sea, hay muchas ideas,			
116	muchas iniciativas, en realidad estas cosas se quedan “(..)”			
117	en la parte escrita ¿verdad? “(..)” ENTR-E-E las			
118	efemérides que hay que celebraren el colegio, entre las cosas			
119	que hay que hacer, entre las clases que hay que dar, entre el			
120	examen que le van a poner, que tengo que discernir, que			
121	tiempo le doy a esto y que tiempo le doy al otro, entonces			
122	yo, pero sí muy preocupada por esto de que los alumnos			
123	SABEN leer, leen, LEEN y pueden leer muy bonito, hay			
124	algunos que leen en voz alta precioso, pero, ¿están			
125	entendiendo lo que leen? ¿saben lo que leen?, esto me			
126	preocupaba muchísimo y sabía que la, y SÉ, todavía lo sé,			
127	que la responsabilidad de eso es mía, YO SOY LA			
128	PROFESORA QUE DEBO ENSEÑARLES A ELLOS A			
129	INTERPRETAR, no el de matemáticas, ni el de física, ni el			
130	de ciencias, solo yo ¿verdad?, y entonces en este sentido			
131	hago el curso, me decido a hacerlo y aprendo, y aprendo			
132	cosas que NO sabía “risas” ¿verdad?, que de una manera u			
133	otra uno en algún momento ha oído hablar de esto y			
134	nosotros, yo recuerdo especialmente en Cuba, nosotros no			
135	hablábamos de diferencias, hablábamos de lo IMPLÍCITO			
136	“(..)” ¿verdad?, y recuerdo mi profesora perfectamente			
137	Yolanda Ricardo de literatura española y ella nos contó		15	
138	porque, yo, la anécdota no es mía, la anécdota es de ella			
139	“(..)” ella nos contó un día en una clase, estábamos dando	9	17	
140	literatura cubana y estábamos hablando de don Elio Jorge			
141	Cardoso, que para nosotros en Cuba es lo que para ustedes			
142	Salazar Herrera ¿verdad?, el cuentero ¿verdad?, el cuentero		19	
143	mayor de Cuba es don Elio Jorge Cardoso y él tiene un			
144	cuento que se llama Vicia, ¿no sé si ustedes lo han leído?			
145	“(..)” y Vicia era una muchacha que se fue al pueblo			
146	porque se cansó de vivir en el campo, pero ella lo que fue ,			
147	fue a prostituirse y su, y mandaba fotos y mandaba regalos			
148	¿verdad? Por encomienda ¿verdad?, a la familia y la			
149	hermanita todas las noches se iba a la orilla del mar, porque			
150	del otro lado ella veía las luces y decía que allí estaba Vicia			
151	“(..)” pero Vicia regresa, regresa enferma por supuesto,			
152	suponemos que es una enfermedad venérea algo que ella se		21	
153	contagió y Vicia se murió y la hermanita dice ya no quiero			
154	parecerme a Vicia porque la hermanita seguía siempre como			
155	que: yo quiero hacer los hace mi hermana, y la profesora nos			
156	contó que le estaban haciendo como un homenaje a don			
157	Elio Jorge Cardoso, y los estudiantes de filología y			
158	educación presentaban análisis de cuentos “(..)” del, del			
159	autor y que hay un estudiante que le pregunta “(..)” ¿venga			
160	acá maestro? Le pregunta al, porque él estaba Él “_” Él			
161	estaba presente en el homenaje, este, “_” vicia se va vestida			
162	de verde cuando se va A-A cambiar su vida a ser feliz y			
163	ayudar a su familia “(..)” S-S dice, dice la profesora me		21	

164	contó que el escritor, el maestro dice, SI, SI, vicia si iba			
165	vestida de verde la esperanza, ella se va A-A a un mundo			
166	mejor “(…)” Ah entonces usted la pone vestida de gris			
167	cuando regresa porque ya es un color como de luto de “(…)”			
168	¡NOO! ¿CÓMO? Si “risas” usted la puso vestida de gris		22	
169	¡NO, NO, NO! ¿CÓMO? NECESITO EL LIBRO, “risas”			
170	NECESITO EL LIBRO, ¿verdad? (sí, sí, sí) Porque él no		22	
171	sabía, no se había dado cuenta, ¿verdad? Que él la vistió de			
172	gris cuando regresó, pero no con la intención de que venía			
173	ya a una vida triste a una vida de muerte porque ya ella ya			
174	no podía vivir más y siempre me gusto esto de la		19	
175	comprensión de los textos, esa anécdota de la profesora			
176	nunca se me olvidó y, y si “_” por mí “_” por mí y por mis			
177	estudiantes por su puesto porque son mi razón de ser, pero			
178	sí, por eso empecé el curso porque, creía, creía y creo que			
179	soy la responsable de enseñarle a mis alumnos a interpretar			
180	el texto.			
181	<b>E:</b> Muy bien, pues pasamos al capítulo “(…)” tercero de, de			
182	estrategias metodológicas desarrolladas por el profesorado,			
183	¿no? E-E-E para mejoras de la comprensión de lectura de			
184	los alumnos, entonces ahí hay una cantidad de modos de			
185	preguntarle que tras la formación del curso, de capacitación			
186	Y-Y-Y de cada modificación del próximo año, ¿verdad?			
187	¿Qué tipo de estrategias creen que mejoraría la comprensión			
188	de lectura en sus alumnos?		23	
189	<b>A:</b> Si, mire que interesante yo le dije a la profesora Isabel en			
190	un “(…)” en uno de los correos, que yo había podido un			
191	poquito poner en práctica y era que yo estaba dando los			
192	centros, no sé si, si él sabe lo que son los centros, cuando			
193	los estudiantes terminan el curso “(si)” ellos terminan antes,		25	
194	los estudiantes de undécimo terminan un poco antes que el			
195	resto de los estudiantes y vienen al colegio hasta que son los			
196	exámenes de bachillerato, eso más o menos es un mes, un			
197	mes y algo y nosotros le damos centros, ósea, los repasamos			
198	de todo lo que hemos visto, muchachos vamos a retomar			
199	esto, aquello “(si, si, si)” y retomo la interpretación del texto			
200	no literario porque sé que salen seis preguntas de esto (risas)			
201	y entonces traté, “( )” ¿CÓMO LO HAGO? Pues lo hago			
202	con exámenes de bachillerato, que han salido en años			
203	anteriores, escojo, escojo el texto ¿verdad? De esos mismos,			
204	¿verdad? Y-Y le pregunto ¿Qué los explicito? ¿Qué es lo			
205	inferencial? ¿Verdad? ¿Qué es lo que podemos criticar? Y			
206	por lo menos en este curso que se acaba de terminar pude			
207	hacer un poquito de las inferencias, pero bueno ya para	11		
208	cursos posteriores, pues i ya quiero esto de la , de la auto, el			
209	auto “(…)” “autorregulación” el autorregulación y el			
210	autoconocimiento ya que ellos sepan que cosa es eso y			
211	explicarles a ellos, no con tal vez la profundidad que ustedes			
212	nos lo hicieron a nosotros pero que ellos sepan que esto			
213	forma parte de, de comprender un texto totalmente, porque			
214	yo pienso que por ejemplo, hay veces, es, es lo que			
215	decíamos, preparar al hombre para su vida, para su		27	

<p>216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267</p>	<p>formación integral ellos, pienso que por ejemplo, en un problema de matemática, se saben la fórmula, saben la operación matemática y posiblemente no hacen el problema porque no entienden lo que le están preguntando en el problema, ósea, es la base para todas las demás materias, para que entienda física, para que entiendan estudios sociales, para que entiendan todo ¿verdad?</p> <p>E: Si, si, totalmente, totalmente y una pregunta ¿Qué aspectos cambiaría en su ausencia para incorporar este tipo de estrategias de autoconocimiento entorno a lo que comentaba antes?</p> <p>A: Bueno, ahí esa es la "_" el mayor problema que nosotros tenemos en los cursos de colegio es el tiempo, es el tiempo ¿verdad? que hay que celebrar efemérides, que hay que hacer la semana cívica que el día de, ay ya son tantos días los que celebramos que ya ni sé cuáles ¿verdad? "el del árbol" si, y no, "risas" todo eso afecta el proceso de la docencia, porque hay que suspender clases, hay que, hay que ir al gimnasio, hay que hacer el acto y bueno la verdad es que es bien difícil, pero, "este" buscaría la manera, no sé, "_" el tiempo "(...)" y estaría como, también otra cosa, pero claro que es el tiempo el que siempre va en contra de nosotros, toda esta gramática, como usted dice, tiene que ir en concordancia con la producción textual, ¿verdad? ósea todo esto que ellos aprenden de la oración pasiva, de oración impersonal, es para que lo usen y para que no digan hubieron ¿verdad? "risas"o habemos ¿verdad? sin embargo "_" trataría por todos los medios de implementar actividades, por ejemplo, darle, en realidad hacer más lo que dice el programa, dar el análisis de textos NO LITETARIOS, no exactamente darle tanto énfasis a la literatura como dicen ustedes, que ¿En qué año nació? ¿En qué año se murió? eso no importa y eso no es útil para la vida ¿verdad? trataría si, si "risas"</p> <p>E: Muy bien, muy bien E-E-E ¿cree que la inclusión de estas estrategias necesitarían un cambio al currículum?, ha dicho que no</p> <p>A: Yo creo que no hace falta, yo creo que no hace falta, todo está en la perspectiva y del educador ¿verdad?</p> <p>E: Muy bien</p> <p>A: Pienso que cambiar la mentalidad un poco, pero, los, los programas yo sí creo que son muy buenos , están muy bien pensados, muy bien hechos solo se trata de ponerlos en práctica y usar estrategias y metodologías que en realidad llegue a los estudiantes, para ellos poder resolver sus dificultades ¿verdad?</p> <p>E: Si, si, muy bien, y ¿estas estrategias podrían ser extrapolables a otras materias?</p> <p>A: ¡CLARO! claro, yo le decía que en la, en la medida, esa es otra cosa, por ejemplo, en los colegios, porque esos, esos consejos de profesores que duran desde las siete hasta las cinco de la tarde, no aprendemos nada, yo podría enseñarle</p>	<p>19</p>	<p>27</p>	<p>15</p> <p>16</p>
--	--	-----------	-----------	---------------------



<p>268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319</p>	<p>a mis compañeros, tal vez, un poquito de, de lo que es el sentido inferencial, solamente hablarle de inferencias y de ponerle "(...)" fragmentos a ver si ellos pueden ¿verdad? y nada, no es para saber, ni una competencia, quién sabe más, quién sabe menos, pero todos estaríamos aprendiendo ¿verdad? podría perfectamente hacerlo, ¿cuándo? ahí ya eso si se me va de las manos "risas" de momento porque bueno no, "claro, si, si" vieras que "_" ella en eso es muy exigente y yo entiendo que también a ella le exigen pero no ha sido fácil para tener mi permiso de, de venir y de "(...)" "si, si" hubo que hacer cartas y no sé qué, si, si, si "risas" ?</p> <p><b>E:</b> Así son todos, hay gente que quería venir hoy también y no pudo, porque no les dan permiso.</p> <p>Bueno pasamos al bloque cuatro sobre tareas y técnicas, tareas técnicas e instrumentos de la evaluación de la comprensión inferencial "_" me gustaría saber si "(...)" bueno cuando usted realizó el curso ¿verdad? revisó algunas tareas ¿no? y en ellas hizo uso de instrumentos de evaluación, algunos instrumentos, por ejemplo en algunos cuadros, como en unas tareas donde uno construía las preguntas inferenciales.</p> <p><b>A:</b> ¡SI! en los tipos de inferencias yo tuve que usar el fragmento y explicar ¿por qué? no me fue muy bien la verdad "risas" "_" ahí tuve que hacerlo "(...)" no solamente ahí, en otras, en otros lugares, no como cuadro, más que todo como "(...)" porque soy un poco visual ¿verdad? pienso que aprendo si escribo y veo ¿verdad? "risas" e hice muchos apuntes, ahí los tengo todos, ¿verdad?</p> <p><b>E:</b> Muy bien, muy bien y para el próximo curso ¿cómo evaluará ahora la comprensión lectura inferencial?</p> <p><b>A:</b> Ya, ya creo que tengo un poco más de herramienta que puedo usar ¿verdad? para, por ejemplo, controlarle más esta parte de antes de la lectura, ¿qué vamos a leer? ¿Por qué vamos a leer? Tratar de estimularlos más a lo que vamos a leer, porque es lo que dacia el, el curso y lo que decían ustedes, el primer interesado tiene que ser el lector ¿verdad? "risas" ¿verdad? y eso, y eso a veces cuesta, porque no todo el mundo quiere leer eso ¿verdad? y no a todo el mundo le gusta ¿verdad? "risas" si, si, y entonces pus eso de antes de la lectura, DURANTE la lectura ¿verdad? mientras ellos leen, para que ellos sepan las cosas que pueden hacer, los apuntes que pueden, que se puede imaginar todo aquello y otro ya después de la lectura, si, esa parte si me gustó mucho y, y no, y no darle todas las inferencias porque yo le digo que ni yo me las sé todas, pero algunas si, algunas si son muy interesantes porque le ayuda también en su examen de bachillerato , en aquel examen ¿verdad? porque ellos le ponen mucho la idea temática, ósea, la, la idea principal.</p> <p><b>E:</b> Exacto, exacto, muy bien, muy bien la última pregunta de este bloque es que, ¿qué teorías de evaluación, incorporaría en la docencia el próximo año? sin tareas de evaluación me ha hablado de preguntas ¿verdad?</p>	<p>22</p> <p>22</p> <p>17</p>	<p>20</p> <p>19</p>
--	---	-------------------------------	---------------------

320	<b>A:</b> " _ " ponerle algunos tipos de inferencias, no todos, pero			
321	si algunos ¿verdad?			
322	<b>E:</b> Perfecto, sí, sí, me queda claro, pasamos al siguiente			
323	bloque, resultados de aprendizaje, es decir , lo que usted vio,			
324	observó en sus alumnos, que pudieron mejorar o no,			
325	entonces			22
326	<b>A:</b> Sí, yo tuve, tuve la dicha ¿verdad? de ver un poquito eso	27		22
327	cuando yo le empecé a ellos a hablar del significado			
328	inferencial, porque así, así se lo piden en el bachillerato			
329	¿verdad? y ellos me dijeron, profesora, pero ¿qué significa			
330	esto de inferencial? y digo, ah, eso no está en el texto			
331	¿verdad? esto es algo que usted tiene que sacar del texto de			
332	acuerdo a su experiencia, a su conocimiento, a lo que usted			
333	ha leído y lo que lee ahora ¿verdad? entonces eso lo pude			
334	hacer gracias a Dios ¿verdad? un poquito antes de que ellos			
335	fueran a bachillerato, pero ya para el curso que viene , pues			
336	empezar a trabajar eso desde los primeros días de clases, ya			
337	le digo, darle más tiempo, darle más tiempo a esto			
338	<b>E:</b> Muy bien, muy bien E-E-E y claro eso lo ha			
339	comprobado, observado			
340	<b>A:</b> No, aquí en el último trabajo final nosotros tuvimos que			28
341	hacer algo, como evaluar, nosotros tuvimos que evaluar a			
342	los estudiantes en el trabajo final, si, si y eso me sirvió			
343	muchísimo ¿verdad? porque había que hacer un "(...)" una			
344	secuencia de preguntas ¿verdad? que le ayudan al estudiante			
345	muchísimo a entender lo que está " _ " lo que está leyendo			
346	¿verdad? para llegar a la comprensión lectora total, si, eso			
347	me pareció muy interesante "tos" esa parte de la evaluación,			
348	creo que eso fue lo que mandé a preguntar algo a usted, me	25		
349	parece "risas"			
350	<b>E:</b> Sí, seguro, seguro, espero haber respondido "risas" bien,			
351	entonces este trabajo sistemático como está proponiendo			
352	¿no? ¿Cree que tendría resultado en sus alumnos?			
353	<b>A:</b> Sí, si, si porque lo logré ver un poco, claro no han llegado			
354	los resultados del bachillerato "risas" van a llegar el día			
355	veinticinco o veinticuatro			
356	<b>E:</b> Ah es que los técnicos ya llegaron			
357	<b>A:</b> Ah sí, porque ellos lo hacen en septiembre , pero los	27		27
358	otros los hacen en noviembre			
359	<b>E:</b> Pues por nuestra parte			
360	<b>A:</b> No de verdad que les agradezco muchísimo su, su			
361	tiempo, su profesionalismo y todo porque para mí fue muy			
362	interesante y bueno me faltan "(...)" porque también me			
363	pasó eso, tengo años perdidos en Cuba, de la, de la "sí, del			
364	trabajo" si de trabajo, entonces me faltan como dos o tres			
365	años y bueno ahí todavía tengo para dar un poco más "risas"			
366	<b>E:</b> Pues con un ejemplo entusiasta como usted le aseguro			
367	que si ¿no? le aseguro que en tres años usted puede hacer			
368	mucho ¿eh? seguro, lo creo "risas"			
369	<b>A:</b> Muy bien, fue un placer ¿verdad?			
370	<b>E:</b> Muchísimas gracias, el placer es nuestro			
371	<b>A:</b> Bueno, muchas gracias			

--	--	--	--	--

## Entrevista 4: Gis

	ENTREVISTA CON GIS	COD. Isabel	CO D. Silvia	CO D Catalina
1	E: Bueno, vamos a empezar con la entrevista, que la vamos a dividir			
2	en 5 partes. Entonces, vamos a hablar fuerte porque si no el micrófono			
3	no lo capta. Entonces la primera parte que le vamos a preguntar, sobre			
4	la que vamos a reflexionar es sobre el propio curso. Entonces, ¿cuáles			
5	de los módulos ha sido el que más le ha interesado?			
6	G: Bueno, déjeme decirle que a mí ese tipo de cursos siempre me			
7	interesan mucho, e indistintamente casi que del tema que se trata,			
8	obviamente preocupa por mi primera profesión que es ser profe de			
9	español, me interesa todo lo que tenga que ver con literatura,	1	1	1
10	gramática, con cualquiera de los temas, entonces, todos los módulos			
11	que se trataron ahí, a mí me parecieron muy interesantes, muy de			
12	aprender; porque yo soy de aprender algo todos los días, y me pareció			
13	digamos que muy útil para ponerlo en práctica en mi labor docente, así			
14	que a mí en realidad el curso me pareció muy interesante todo.			
15	E: Y de las tareas que pudo realizar, ¿le han parecido útiles las tareas			
16	que propusimos?			
17	G: Sí, me parecieron muy interesantes unas tareas que recuerdo del			
18	cuento “El Bongo”, primero que nunca había leído, aunque sí había			
19	leído a ese autor, no particularmente ese texto. Me pareció muy			
20	interesante y me gustó mucho esas tareas del cuento “El Bongo”			
21	E: Muy bien. El calendario y la secuenciación de las tareas ¿Ha sido			
22	adecuado? ¿Qué le ha parecido como se han organizado las tareas en			
23	el curso?			
24	G: Bieeen, sí. Bien, nada más que a veces (...), yo hago la salvedad de	3		
25	que ahorita yo no imparto lecciones, sino que estoy en un área		3	3
26	administrativa; entonces, a veces, no siempre, es como mucho lo que			
27	demandan la parte laboral y estar pendiente de muchas cosas que hacer			
28	como en ese aspecto; no es que uno no lo puede hacer, sino que a			
29	veces uno es como: “¡Uy, tenía tarea de esto, se me olvidó mandar tal			
30	y tal otra!” entonces hay como que estar pendiente de eso, pero en			
31	realidad el tiempo está bien, pienso yo que se podría como ampliar un			
32	poquito la factibilidad de una semana o una semana y unos días más	7	8	
33	¿verdad?, pero, a nivel general uno tiene que estar como pendiente de			
34	lograr las tareas.			
35	E: Sí, sí, perfecto. Vamos a pasar al segundo bloque que tiene que ver			
36	con todas las reflexiones que usted se ha aplicado a sí misma, cuando			
37	ha hecho esta formación. Entonces, en ese sentido, nos		7	8
38	preguntábamos si usted como lector ¿tiene conciencia de los procesos		8	
39	de lectura que desarrolla usted misma cuando se enfrenta a un texto?			
40	G: Sí, vieras que a mí este curso me pareció interesante en el siguiente			
41	aspecto: a veces cuando uno llega a cierto nivel de madurez uno lee			
42	casi que por inercia, entonces usted se enfrenta a un texto que en			

<p>43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95</p>	<p>primera instancia, siempre he creído que uno debe enfrentarse aquellos textos que uno le gusten mucho, porque hay veces que uno tiene la oportunidad o, a veces, la obligatoriedad de leer y por más que usted trate de leer el texto simplemente no es compatible con lo que usted piensa y lo que a usted le gusta. Entonces, a veces uno se convierte en un lector como por inercia, simplemente lee, lee y lee pero no se percata de sus niveles de lectura que uno va alcanzando poco a poco ¿verdad?, porque a veces uno dice: “mirá, el texto simplemente lo leí y ya”, pero no, mentira, sí le dejó algo, usted piensa si le gustó, si no le gustó, o sea por qué, entonces va alcanzando esos niveles de lectura. Muy vacilón, digo yo vacilón, que hace un tiempo atrás, antes de tomar este curso, yo había trabajado con unos chicos de la universidad que habían hecho un trabajo también relacionado con niveles de lectura, entonces también por eso a mí particularmente me pareció muy interesante el curso, porque uno dice: “Bueno, a veces uno no se percata que va pasando por diferentes estados de lectura” pero eso es muy enriquecedor también, a uno como lector que ya uno sea, digamos no un jovencito que empieza a leer, sino que ya tiene su bagaje literario. E: Cuando habla de niveles de lectura y estrategias ¿se refiere concretamente a esos procesos de autorregulación del proceso lector? G: Sí, sí, sí. E: Entonces, vamos a pasar a la siguiente fase de la entrevista, sobre lo que usted ha hecho en su clase, de lo que ha aprendido, cómo lo ha llevado al aula. Entonces, tras la formación del curso nos preguntamos ¿Qué tipo de estrategias mejorarían la comprensión lectora de sus alumnos? G: Eeee, bueno creo que, antes de responder eso, creo que ahora la literatura que está vigente por lo menos en programa de español que nosotros manejamos es a veces un poco compleja, digamos que puede uno enfrentarse tan lindos como este de “El Bongo”, que son en realidad textos cortos, que se leen muy rápido, que digamos que tienen un entendimiento claro. A veces a uno como profesor de español le cuesta un poco enfrentarse como a textos más densos, creo que en una de las tantas tareas había hecho el comentario, hay textos en el programa como, qué sé yo: “La vida es bella” o “Fuenteovejuna”, ahorita está “La Iliada” “La Eneida”, cuestiones así, yo creo que antes de un plantear una estrategia, se debería como hacer una revisión de ese tipo de literatura, porque ese tipo de literatura está totalmente alejada del contexto de los chicos, y ese es un factor determinante, creo que siempre lo ha sido, no es nada novedoso; entonces, estrategias puede haber muchas: trabajar el vocabulario, trabajar textos cortitos, que ellos no solamente se orienten a responder guías o cuestionarios, sino que ellos produzcan, qué se yo, que hagan un títere, una maqueta, qué se yo, casi que infinidad de cosas; sin embargo, yo creo que un factor determinante es el que se tiene con la literatura, como texto en sí, es un, llamémoslo problema, eso aunado a que si usted como profesor de español no tiene la formación adecuada en ese tipo de texto literario, pues usted es el primero que se va a enfrentar a un problema para enseñar ese tipo de literatura y eso, lamentablemente, por lo menos aquí en Costa Rica, se da mucho, mucho.</p>	<p>9-13</p>	<p>9</p> <p>13</p> <p>16</p>	<p>9</p> <p>11</p> <p>13</p> <p>22</p>
---	--	-------------	------------------------------	--

96	<b>E:</b> Claro, entiendo, entonces todos estos cambios que usted plantea,			
97	en general con la inclusión de estas estrategias que podría implementar,	15	15	15
98	¿necesitaría un cambio en español?			
99	<b>G:</b> Sí, se necesita un cambio.			
100	<b>E:</b> pero ¿hacia qué orientamos el cambio?			
101	<b>G:</b> Yo me atrevería a decir que casi que a todo, hacia casi todo el			
102	programa y el plan de estudios ¿Por qué? Porque bueno, ahora			
103	comentaba con la profe, esta situación que hay en este país de los 200			
104	días de clases, no hay efectivos 200 días lectivos, si usted lo ve, estamos			20
105	a mitad de noviembre y ya los exámenes acabaron, ya los chicos están			
106	retomando promedios y ya prácticamente el curso lectivo finaliza hasta			
107	dentro de un mes, ese es un mes en el que los chicos ya no van a venir			
108	al colegio, ya no van a recibir más clases, ya no van a hacer más			
109	práctica, ya nada y desde que esto se implementó, desde hace cuándo,	21	16	21
110	porque no sé desde hace cuándo.			
111	<b>I:</b> Desde Leonardo Garnier, fue hace 8 años, 10 años...			
112	<b>G:</b> Imagínese, hace 10 años, una década y el programa de estudios			
113	nunca cambió, yo a veces y hasta en son de broma les decía a mis			
114	compañeros: “Yo no sé ustedes pero yo el plan ya lo terminé y desde			
115	setiembre” y efectivamente, yo ya había terminado el plan en			
116	setiembre, lo que me quedaba era reforzar otros contenidos, hacer			
117	prácticas o ampliar un poco más ciertos aspectos, pero efectivamente	21		21
118	es una situación digamos difícil, que el programa no esté adecuado al			
119	tiempo, que no sea efectivo, y sí habría que hacer una revisión en los			
120	contenidos que uno a veces tiene que dar, porque sí a veces son temas,			
121	no quizá obsoletos del todo, pero sí que no llaman la atención ni el			
122	interés del estudiante. Entonces habría que hacer una reestructuración			
123	para plantear otros contenidos que quizá sean más de ayuda.			
124	<b>E:</b> Muy bien. Pero, todo esto, hablábamos de la asignatura de español,			21
125	pero ¿Se podría también llevar a otras materias?			
126	<b>G:</b> Ah sí, sí por supuesto y lo veo, hace unos años para acá, es muy de		21	
127	moda diría yo, que los directores propongan que se hagan trabajos	21		
128	interdisciplinarios, entonces uno como profesor tiene la posibilidad de			
129	trabajar con el profe de estudios sociales, con la profe de ciencias,			
130	tratando de interrelacionar en la medida de lo posible con los			
131	contenidos; pero sí sería importante, pues un cambio también en los			
132	otros programas, de hecho pues recientemente se han dado pequeños			
133	cambios digamos en estudios sociales, de artes industriales, de cívica...			
134	que ahora se trabaja más por proyecto, no se trabaja tanto por examen			
135	sino por una puesta en práctica de algo, esas pues son breves			24
136	pincladas del cambio que se quiere hacer, en la reestructuración, pero			
137	pues ha sido complejo, y es que aparte de eso pues poner tantas			
138	cabezas pues pensado cuestiones diferentes, en una sola sintonía es			
139	una tarea muy compleja.		21	
140	<b>E:</b> Muy bien, pasemos al siguiente bloque de preguntas. Que está			
141	relacionado con las tareas, técnicas y herramientas que hemos usado en			
142	el curso, entonces, claro nos interesaría saber efectivamente si los			
143	instrumentos de evaluación que usted ha usado en el curso de			
144	formación, esos cuadros para evaluar en este caso a los alumnos y			
145	también para valorar los textos la complejidad que tienen desde el			
146	punto de vista de la comprensión inferencial que se usaron en la			
147				

148	formación, pues si este tipo de instrumentos y tareas que hemos			
149	trabajado ¿pueden ser útiles en la clase de secundaria, para el profesor?			
150	<b>G:</b> Eso depende de la formación del profesor, eso es básico, porque	19-20	24	
151	digamos que esos instrumentos pues yo los vi normal y utilizables, pero			27
152	tal vez, mi formación no es igual a la de otros profesores; quizás los			
153	instrumentos siento yo que están estructurados para que uno alcance,			
154	y bueno, eso debería de ser así; que uno alcance los diferentes niveles			
155	de lectura que le acabo de comentar y eso es válido. Sin embargo, no			
156	sé qué tan factible podría ser plantearle a un chico de por ejemplo			
157	sétimo año, que viene saliendo de la escuela, que en la escuela las cosas			
158	se manejan diferentes, entonces plantearle que complete un cuadro de			
159	este nivel, no sería tan útil. Le podría, sin ánimo de equivocarme, creo			
160	que le podría atraer problemas de comprensión en las instrucciones de			
161	qué es lo que debe hacer si uno le planteara ese tipo de prácticas, por			
162	eso cada evaluación tiene que ir como orientada al tipo o al rango de			27
163	edad en la que se encuentran los chicos, porque si no ellos hay cosas			
164	tan básicas que ellos no comprenden. ¿Por qué lo digo? Hace muchos			
165	años yo no doy sétimo año, pero la última vez que di sétimo año, diay			
166	los chiquitos vienen tan acostumbrados de la escuela que es algo tan			
167	básico como que a usted todavía le dicen “niña” y por ejemplo, cuando			
168	uno les hace un dictado dicen: “¿Con lápiz o con lapicero, niña?”,			29
169	entonces si vienen de algo tan básico, tan básico como eso, imagínese			
170	que uno les diga: “háganme un cuadro del nivel inferencial de no sé			
171	qué” al pobre chiquito le puede dar no sé, un colapso nervioso o un			
172	derrame facial o no sé, algo raro porque no no, ellos no vienen			
173	acostumbrados a ese tipo de prácticas. Ahora, si por ejemplo, hubiera			
174	una reestructuración del plan de primaria, y entonces desde primaria			
175	se les acostumbrara a ese tipo de evaluaciones, la cosa sería diferente,			
176	porque ya llegarían a secundaria con un nivel muy elevado de			
177	comprensión lectora, entonces para ellos sería muy sencillo enfrentarse			
178	a una evaluación así, pero ese lamentablemente no es el caso en			
179	muchas de las circunstancias.			
180	<b>E:</b> Claro, nota que las inferencias cuando se desarrollan normalmente			
181	es a partir de ese tipo de recursos, las inferencias desde el principio son			
182	duras, pero cuando más compleja es cuando la empieza a desarrollar			
183	en secundaria. Bueno, ya sé que su situación es especial ¿no? ¿el año			
184	próximo no va a dar clases? Es que tenía unas preguntas sobre eso,			
185	entonces vamos a dejarlo. Muy bien, pasemos al último bloque, sobre			
186	la aplicación de estrategias. ¿Usted cuando aplicó alguna de las			
187	estrategias durante el curso y lo hizo con sus alumnos, tuvo la			
188	percepción de que sus alumnos mejoraron?			
189	<b>G:</b> Sí			
190	<b>E:</b> ¿Sí? ¿En qué aspectos mejoraron? ¿Qué cosas observó?			
191	<b>G:</b> Yo creo que tal vez cuando uno le presta una atención más detallada			
192	a la enseñanza de algo particular, indistintamente de que sea literatura			
	o gramática o cualquier otro tema en lo que sea, yo creo que la			
	respuesta es diferente. No es lo mismo que usted por ejemplo le diga			
	a un chico: “Léase esto y respóndame esta guía” que leámoslo todos			
	juntos, extraigamos el vocabulario que tiene complejidad,	23	27	31
	busquémoslo en el diccionario e incluso, hagamos un dibujo de tal y			
	tal cosa, o vamos a hacer, en lugar de la guía como le mencioné ahora,			
	vamos a hacer un cartel o un títere que represente los personajes de,			



193	entonces es un mecanismo diferente. Ahora, eso requiere tiempo y			
194	esfuerzo que eso es un detalle que también puede crear, ese factor			
195	tiempo a veces le come todo el ímpetu que usted de decir “ahora sí me			
196	voy a lucir explicando este texto”. ¿Por qué? Porque vienen los de			
197	adecuación y le dicen: “bueno, usted tiene que darme el plan, el esto,			
198	el otro, tiene que hacerme un informe, un reporte” entonces			
199	“llamemos a la mamá, al papá y al hermanito”, es una cosa trágica y			
200	solo los que hemos estado acostumbrados al sistema educativo del			
201	país, sabemos que eso es así y que a usted le dicen que tiene que hacer		28	
202	el examen tal y deme la tabla de especificaciones, entonces usted dice:			
203	“Tengo que hacer tanto en tan poco tiempo” qué cómo voy a sacar yo			
204	tiempo para que hagan un dibujito, “léanse esto y compléteme esto y			
205	evaluemos eso y vámonos”, ese es un factor muy importante, pero si			
206	uno sacara el tiempo necesario para hacer ese tipo de explicaciones			
207	más detalladas o ¿por qué no? Hasta decir que el plan de estudios se le			
208	obliga a uno leer no sé, cuatro cuentos, dos novelas, un ensayo y una			
209	obra de teatro; bueno entonces que no sea tanto lo que se tenga que			
210	abarcas, es una posibilidad, sino que entonces, en lugar de cuatro			
211	cuentos, abarquemos dos, pero abarquémoslo de forma que usted			
212	pueda llegar a comprender lo que está leyendo. Y es que ahora los			
213	chicos, cuando ya llegan a secundaria, son muy pocos los casos, una			
214	de estas prácticas y evaluaciones que era digamos los que no están tan			
215	acostumbrados a leer con relación con los que sí, eso es algo			
216	fundamental ¿verdad?, usted ve chicos que ya traen como el chip de			
217	que les gusta leer y van a la biblioteca y buscan un librito chiquitito y			
218	luego ya les interesa otra cosa y van y buscan y hay unos que usted les			
219	dice: “ léase este párrafo de tres líneas” y ni para atrás ni para adelante			
220	y hay que leérselo uno porque sí no el chico, no, simplemente no.			
221	Entonces, ese tipo de factores pues son determinantes.			
222	<b>E:</b> Muy bien, yo creo que nos ha quedado muy claro. Todo lo que le			
223	ha parecido el curso y yo creo que con eso damos por concluida la			
224	entrevista, muchísimas gracias.			
225	<b>G:</b> No, gracias a ustedes por haber venido.			

Entrevista 5: Rosa

	ENTREVISTA CON ROSA	Cod Isabel	COD. SILVI A	CO D Catal ina
1	<b>E:</b> Pues, vamos a comenzar con las cuestiones. Lo hemos			
2	dividido en cinco bloques y cada uno de ellos, pues ha abordado			
3	un aspecto concreto de la capacitación. El primer bloque hace			
4	referencia a propiamente al curso online, que hemos estado			
5	hablando, el resultado, los módulos y los distintos de módulo que			
6	más me ha interesado y sobre todo, eh, elementos interesantes			
7	encontrar qué problemas (mjm), como como, digamos de			
8	formato que tenían formulados en la formación.			
9	<b>R:</b> Bueno, me ha parecido, eh, súper provechoso porque tengo			
10	la oportunidad, tuve la oportunidad de profundizar un poco más			

11	en cuanto a términos de la lectura como el (término en inglés), y			
12	me pareció súper interesante, lo había visto muy por encimita			1
13	pero profundicé un poco más la lectura inferencial, eh (...) me			
14	gusta mucho. Eh, eso es lo que tratamos la mayoría de los			
15	docentes de implementar en las aulas, para que los alumnos sean			
16	un poco más analíticos, un poco más críticos, que puedan			
17	desarrollarlo completamente para que se olviden de aquello de			
18	los cuestionarios, de las guías, qué les dejó un texto, me parece			
19	más provechoso. (perfecto)			
20	<b>I:</b> De los módulos, que eran cuatro módulos, ¿alguno de esos le			
21	pareció más importante que otro? ¿Hubo alguno que no le gustó?			
22	<b>R:</b> Eh, el que me llamó más la atención fue donde se			
23	especificaban, eh, los términos para conocerlo, porque de hecho			
24	teníamos como, llegábamos a consenso, de que tal vez alguien no			
25	conocía eso, entonces había que leerlo, releerlo, conocer un poco			
26	más (sí). En donde se trabajó el texto de El Bongo, ese me	1	1	3
27	pareció muy interesante, eh, tratar de llegar a descubrir la			
28	verdadera intención del autor. No, no todos, eh, di pues lo			
29	pueden ver de primera, muchos lo tienen que releer. Ese fue uno			
30	de los más interesantes.			
31	<b>E:</b> Ajá, perfecto. ¿Cree que ha sido adecuado los contenidos			
32	sobre la comprensión lectora planteada en la información?			
33	<b>R:</b> Sí. Uno podría tratar de, mmm (...) de investigar aparte pero,			
34	eh, me parece que la información que uno obtiene en el			
35	momento es oportuna. Si a uno, si uno considera que está	6	5	5
36	incompleto, pues tiene la posibilidad de investigar un poco más			
37	o de recurrir a todo el material que estaba ahí como los recursos.			
38	<b>E:</b> Claro, claro, claro. O sea, que era suficiente el material (sí) para			
39	revisar (sí) en este caso las tareas, ¿no?			
40	<b>R:</b> Sí, ajá. No no digamos, eh (...) tal vez por algún término que			
41	uno no conociera, pero en realidad, eh, todo muy adaptado.			
42	<b>E:</b> Perfecto. Y en relación al calendario y la secuenciación de las			
43	tareas del curso, ¿usted qué opinión tiene aquí? (risas)			
44	<b>R:</b> Bueno, eh, ahí, voy a discrepar un poco porque tal vez (...) en		3	
45	mi situación laboral (sí) no tenía, no disponía de tanto tiempo,			
46	entonces, y tengo un pequeño problemita que acostumbro a			
47	dejarlo como para el final, entonces tenía que correr mucho a			
48	contratiempo por la ho-ora de entre-ega y al final digamos,			
49	cuando a uno le decían “bueno, si se atrasan un poco”, (suspiro),			8
50	qué alivio (risas). Traté de hacerlo a tiempo, pero (...)	7-8		
51	<b>E:</b> No, no, desde el primer momento, eh, les advertimos que el		8	
52	formato online permite flexibilidad (ajá). Lo que pasa es que es			
53	cierto que hay que ir marcando unos tiempos (sí) para haya un			
54	pequeño ritmo, pero (sí, de hecho) siempre con flexibilidad y			
55	siempre lo dijimos, de hecho (...)			
56	<b>R:</b> De hecho, digamos, en una parte del proceso (...) pensé: “ya			
57	no puedo”. Definitivamente abortado, ya esto es incompatible			
58	con mi tiempo, p-e-e-ero yo decía: “no puedo dejarlo” porque,			
59	primero es conocimiento y-y-y era súper valioso. He pagado por			
60	cursos y sé digamos el valor que tienen (...) y hay que desplazarse			
61	a un lugar, entonces valoro mucho eso que sea desde mi casa o			
62				



63	desde el trabajo porque lo hago en realidad la mayor parte del		8	
64	trabajo la hago, la realizo e-e-en el tiempo laboral.			8
65	<b>E:</b> Claro, claro, claro. Perfecto, perfecto, eh, muy interesante.			
66	Pasamos a un segundo bloque sobre, eh, ahora vamos a			
67	reflexionar sobre el curso, lo que le ha aportado a usted como			
68	lector. En este caso hasta qué punto usted ha podido reflexionar			
69	sobre sí mismo en el ámbito de la lectura. Entonces, ahí le			
70	pregunto, ¿la formación de este curso le ha permitido entender			
71	cuáles son los procesos que desarrolla usted misma al leer.			
72	<b>R:</b> Sí, p-o-o-orque, desde antes siempre me ha gustado leer. Tuve			
73	mis experiencias con libros que digamos no son apropiados o tal			
74	vez no son común, no son comunes para lectura diaria, pero me			
75	gustaba y muchas veces tenía que devolv-e-e-erme o, porque no			
76	comprendía algo, entonces, eh, en el proceso universitario pues			
77	uno va adquiriendo otro tipo de conceptos y los va aplicando.			
78	Pero si no conocés digamos como los pasos que hay para			
79	interpretar correctamente la lectura es donde está la falla porque			
80	los alumnos, y uno como alumno, se tiene que devolver a releer	9	9	9
81	y a releer, por tal vez no interpretar algo que era la clave de lo			
82	que estaba ahí. Me parece que es muy provechoso y, y sí cambia			
83	el concepto de lectura desde el principio.			
84	<b>E:</b> Perfecto. Eh, (...) las tareas, por ejemplo, del curso, a usted			
85	personalmente como lectora, ¿le han ayudado a mejorar su			
86	lectura?			
87	<b>R:</b> Sí. En el proceso en el que (...) uno tiene que colaborar con			
88	los alumnos para que ellos participen indirectamente en este			
89	curso (...) uno reflexiona acerca de lo que aprendió y lo que te			
90	va dando que tal vez no implementabas por desconocimiento, o			
91	por falta de tiempo, o por creer que como uno tiene un poco más			
92	de conocimiento en esas cosas, entonces uno como que se salta			
93	ese paso (sí), pero muy provechoso (sí). Sí.			11
94	<b>E:</b> Muy bien. Eh, la última pregunta de este bloque es sobre el			
95	desarrollo del curso, ¿le ha permitido conocer (¿...?) de			
96	autorregulación y autoconocimiento de la propia lectura?			
97	<b>R:</b> Sí.		11	
98	<b>E:</b> Y ¿cuáles, podría indicarme alguna de esas estrategias?			
99	<b>R:</b> Bueno, en la (...) digamos, que se implementa. Uno trata de			
100	implementar con los alumnos cuando lees y les indicás que			
101	tenemos que leer primero, luego, bueno, el docente les lee, les			
102	entrega un documento en el cual ya el docente hizo una lectura			13
103	previa, luego, eh, se procede digamos a hacer ciertas preguntas			
104	en las que ellos tal vez, las preguntas pueden ser críticas, entonc-			
105	e-e-e-s ver, descubrir si realmente hubo un proceso ahí el			
106	alumno, siempre hay alumnos que van a captar un poco más que			
107	otros, pero, eh, la estrategia que utilicé por ejemplo con ellos de			
108	leer primero, luego darles el texto, luego hacerles preguntas y que			
109	ellos respondieran sin ver la lectura, me parece que funciona un			13
110	poco más que hacer el proceso tradicional de que uno les lee o	13		
111	“tomen esto, lean y contesten”.		14	
112	<b>E:</b> Vale, perfecto. Bueno, pues el siguiente bloque habla			
113	precisamente de algo que ha avanzado ya, que es, eh, estrategias			
114	metodológicas desarrolladas para la mejora de la conversación de			
115				

116	los más jóvenes, ¿no? Sí aclaro. ¿Qué tipo de estrategias cree que			
117	mejoraría, lo había citado ya antes, ¿no? Pero, ¿que mejoraría la			
118	comprensión lectora, o sea, si ahora volviera al aula? ¿Qué tipo			
119	de estrategias utilizaría para la mejora de esta comprensión			
120	diferenciada?			
121	<b>R:</b> Mmm, bueno, vamos a ver, con los alumnos (...) uno podría			
122	tratar de (...) bueno, la tecnología por supuesto, implementar la			
123	tecnología, utilizar por ejemplo, eh, un blog, un chat, eh (...) yo			
124	traté de hacer como, tengo en realidad como una página web que			
125	me compartió un alumno, y entonces ahí subimos varias lecturas,			
126	el proceso no siempre es exitoso (risas). Pero yo tengo la (...) yo			
127	digo siempre que aunque sea con un alumno que lo haga, para mí			
128	es suficiente, porque digamos con la población que yo trabajo			
129	son alumnos, eh, que trabajan la mayoría, hay personas adultas, y			15
130	hay muchos jóvenes como de 18 a 25 años que pasan en la casa			
131	y que van a esos proyectos porque no tienen otra cosa que hacer,			
132	entonces si uno o dos van saliendo de esos procesos es más			
133	productivo que ninguno. Pero me gusta mucho implementar la	17	15	
134	tecnología en cuanto a chats o el blog, eh, trato de compartirles			
135	las lecturas a través de PDF, eh, también por el whatsapp pero			
136	siempre hay excusas digamos como “no tengo saldo” (risas) y			
137	esas cosas, entonces, sí, eh, donde yo trabajo este año fue más			
138	fácil.			
139	<b>I:</b> ¿Cuál era el que estuvo este año?			
140	<b>R:</b> En el proyecto Fernando Terán Vález. Es de Educación			
141	Abierta.			
142	<b>I:</b> Sí, es de Educación Abierta (ajá).			
143	<b>R:</b> Ahí, este año hubo una apertura más hacia los alumnos			
144	entonces el dinero se utilizaba en copias, entonces no había			
145	excusa para que ellos dijeran que no tenían cómo leer. Sin			
146	embargo, hay unos que dicen “es más fácil para mí que me lo			
147	pase por teléfono porque yo puedo leerlo”, eh, utilizamos los			
148	audios que tiene el programa, entonces cada quien digamos			
149	utilizaba la estrategia que quería, pero sí iba mucho de la mano			
150	con la tecnología, a pesar de que yo no soy muy tecnológica que			
151	digamos (...) usaba como lo más fácil o sencillo.			
152	<b>E:</b> Claro, claro, claro. Muy bien. Y si volviera ahora al aula,			
153	verdad, ¿qué cambiaría en su docencia para incorporar estrategias			
154	que mejoren la comprensión? Aparte de claro lo que ha afectado			
155	(¿...?)			
156	<b>R:</b> Desde el principio digamos, en mi primer año, tal vez fallé en	17		
157	eso de que diay uno agarra el texto y les lee y lee y lee, hasta que			
158	uno les pregunte algo a ver qué, si captaron algo de la lectura.		15	17
159	Definitivamente el proceso de la lectura tiene que cambiar, eso			
160	que hice al principio no es tan productivo como primero leerles,			
161	releerles, darles algunas palabras que tal vez sean nuevas o			
162	desconocidas, ubicar al alumno en el contexto, hacerles un			
163	contexto previo, eso es súper importante y reconozco que es más			
164	efectivo, si uno no lo hace, muchas veces el alumno va a estar			
165	perdido (sí, sí, sí). Hay autores que definitivamente, eh, necesitan			
166	un contexto previo, eh, para trabajarlo en el aula, si no los			
167	alumnos (...) Creo que eso sería algo de lo diferente que haría.			

168	<b>E:</b> Claro, muy bien. Y, ¿cree que la inclusión de estas estrategias			
169	necesitará o necesitaría un cambio de currículum en la asignatura			
170	de español?			
171	<b>R:</b> (...) sí. Yo creo que (...) sí. (...) tiene que ver mucho con la	23	20	20
172	actitud, la aptitud que tenga el docente (...) yo creo que eso es			
173	súper importante, yo tengo, digamos he visto que tal vez a		19	
174	muchos como que no les interesa, entonces (...) si te gusta			
175	realmente lo que estás haciendo, tenés que preocuparte. Yo tengo			
176	en ese proceso cuatro años y he visto algunos evolucionar desde			19
177	el primer nivel hasta graduarse, entonces creo que es importante			
178	pero es más que todo una decisión de decir “aunque sea de estos			
179	quince voy a salir con uno”. Creo que es meramente una decisión			
180	del docente (claro), tiene que estar convencido de que eso se va			
181	a dar, si no el proceso no se va a cumplir.			
182	<b>E:</b> Perfecto. La última pregunta de este bloque es, ¿estas			
183	estrategias se podrían extra polar a otros módulos formativos o			
184	asignaturas de los alumnos?			
185	<b>R:</b> Sí. Es necesario, es necesario. Porque estamos, creo que es	19	21	21
186	una transición y estamos en esa parte en la que no es ni el método			
187	antiguo ni lo nuevo, entonces tenemos que tratar de amarrar todo			
188	y caminar con los alumnos. Eso le pasa a uno también como			
189	estudiante y digamos, y lo digo por el proceso que uno lleva en			
190	la universidad porque muchos profesores son digamos como			
191	dirían de la escuela vieja, entonces están acostumbrados a “tome,			
192	usted hace esto, esto, esto” y uno a veces se queda perdido en			
193	cierta parte del camino, entonces es importante que haya un			
194	amarre en esa transición, no se puede dejar partes perdidas.			
195	<b>E:</b> Perfecto. Pasamos al siguiente bloque que habla del tipo de			
196	tareas, eh, técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan			
197	en las aulas como parte del proceso de enseñanza ¿no? Eh,			
198	entonces la pregunta que nos formulábamos era si alguna de estas			
199	herramientas que se usan en el curso pudiera usted aplicarlas en			
200	la clase para evaluar por ejemplo la comprensión lectora de los		22	
201	estudiantes, si la ha visto útil y de qué manera la usaría?			
202	<b>R:</b> Ajá, ¿como las tablas con las que uno se califica? (exacto) Pues			
203	sí. Hay un poco más de consciencia en el proceso, hay un poco			
204	más de consciencia y pues uno se tiene que esmerar porque se			
205	den esos pasos, porque se cumpla, eh, digamos esos rubros que			
206	se van a evaluar. Por ejemplo, se me ocurre como una tabla que			
207	exista la puntuación de la ortografía, entonces que usted se			
208	preocupe porque es obtener todo el puntaje. Y sería tal vez como			
209	más satisfactorio para los alumnos poder participar en ese			
210	proceso.			
211	<b>E:</b> ¿Cómo evaluaría ahora la comprensión lectora inferencial de			
212	sus alumnos?			
213	<b>R:</b> ¿Para evaluarlos a ellos? (ajá)			
214	<b>E:</b> ¿Lo haría igual que antes? ¿O cambiaría cosas?			
215	<b>R:</b> No, no. Definitivamente tiene que cambiar porque si uno les			
216	está dando las herramientas para que ellos realicen el proceso			
217	exitosamente uno tiene que cambiar la metodología, las			
218	estrategias y todo. Definitivamente no puede ser igual que antes			
219	(...) lo va a notar uno en la participación que tenga el alumno,			

220	eh, en clase, de si entendió o no el concepto, lo que el autor quiere	19		21
221	transmitir. Definitivamente tiene que cambiar. Podría ponerlos			
222	uno a participar en su propia evaluación, que hagan como una			
223	tabla y que entre todos digamos se haga como, varios aportes			
224	varias rúbricas de qué calificar o qué evaluar, participación, eh,			
225	conceptos que tal vez digamos ahora, yo siempre les recomiendo			
226	que bajen la aplicación esta del diccionario, que ahora hay			
227	conceptos que ellos no entienden entonces como reconocer			
228	conceptos nuevos, eh, buscar el significado, si hubo contexto o			
229	no, cuál es el aprendizaje, cuál es la intención del autor al final.			
230	<b>E:</b> Esas estrategias que estaba comentando, ¿usted las evaluaría?			
231	<b>R:</b> Sí. De hecho sería que ellos decidan qué se les va a calificar.			
232	<b>E:</b> ¿Incorporando estas estrategias?	25	23	23
233	<b>R:</b> Incorporándolas exactamente. Que se llegue como a seis			
234	rúbricas, por ejemplo, que todos digan “sí, estamos de acuerdo o			
235	no, queremos que busquemos por ejemplo los términos nuevos			
236	y que eso sea un punto, un porcentaje para evaluarlo”			
237	<b>E:</b> Sí sí, perfecto. Ha quedado clarísimo (risas).			
238	<b>R:</b> Sí, tal vez sea más productivo así.			
239	<b>E:</b> Sí, una línea muy interesante y que además se está trabajando			
240	mucho en ese sentido ¿no? Y además ayuda al asunto del			
241	autoconocimiento y autorregulación (¿...?) y es un proceso que			
242	potencia ese tipo de cuestiones. Pasamos al capítulo de resultados			
243	de aprendizaje observados, eh, en su breve explicación de estas			
244	estrategias, ¿ha observado mejoras en la comprensión lectora de		25	25
245	sus alumnos?			
246	<b>R:</b> Sí, sí.			
247	<b>E:</b> ¿Y qué aspectos, cómo ha podido comprobarlo?			
248	<b>R:</b> (...) p-o-o-orque digamos por ejemplo, en noveno año se	25	25	
249	hace la lectura del texto “La ventana” y bueno, aparte de que a			
250	ellos les gusta mucho cuando se les hace el contexto del autor y			
251	todo lo demás, entonces digamos, yo después de que tuve ese			
252	proceso de lectura hace unos años, bueno, vamos leyendo esta			
253	parte, y entonces por ejemplo cuando dice “y el agua salobre”		25	25
254	verdad, entonces ellos se quedan como “bueno, no sabemos qué			
255	es salobre”. Bueno, salobre, darles el significado, “ah bueno sí”,			
256	“entonces, retrocedamos a más o menos la época que es en la			
257	que el autor estuvo y veamos a ver, ¿había algún lugar			
258	significativo para esa época?” “ay no, bueno, veamos a ver,			
259	pensemos en dónde hay agua salada” “ah, en el mar”. Y entonces			
260	ellos empiezan, tal vez es como, digamos con mis alumnos lo he			
261	hecho así porque hay alumnos que tienen mucha dificultad			
262	porque tienen veinte o más años de haber dejado de estudiar,			
263	(claro, claro) entonces digamos trato de que nadie se sienta			
264	excluido, lo llevo a un proceso muy lento pero al final digamos			
265	me aseguro de que todos pudieron decir “ah sí mirá, eso es			
266	porque era allá en aquel lugar”. Digamos, sí es un poco lento,			
267	reconozco que es un proceso lento pero a mí me ha funcionado			
268	así, por ejemplo con el texto “La bocaracá” y todo eso, ellos, sí			
269	uno los guía, el resultado es positivo. Yo me siento satisfecha de			
270	hacerlo así, eh, en ese programa uno no puede calificarles tareas			
271	porque no tienen influencia en la nota de ellos, es meramente el			

272	aprendizaje de ellos y reflejado en la nota de un examen, entonces	27	27	27
273	yo trato de trabajar un poco más rápido y de analizar las lecturas			
274	con ellos y en este proceso digamos, sí tiene que ser así, despacio,			27
275	contexto, explicaciones, palabras nuevas. (sí sí sí)			
276	<b>I:</b> No, no, eso suele ser no solo en Educación Abierta, eso pasa			30
277	también en Educación Formal, es un proceso lento si se quiere			
278	hacer así como usted lo está diciendo.			
279	<b>E:</b> Quizá ella está más sensibilizada con esas cuestiones.			
280	<b>R:</b> Yo creo que es con los alumnos (sí sí). Ahí es una población			30
281	considera como (...) peligrosa, entonces, los alumnos hay de			
282	todo y tengo alumnos a los que yo sé lo que les ha costado y los			
283	he visto pero digamos son de reclamos, por ejemplo en uno de			
284	los famosos chats de esos escolares, el reclamo era de que no			
285	había tiempo para explicar o para leer y yo “bueno, yo no puedo			
286	sacar más de esto, me ofrezco para que hagamos esto, esto y			
287	esto” Entonces había varias soluciones a través del teléfono que			
288	era como lo más fácil, pero me da la oportunidad de llevarlos y			
289	hay chicos a los que les cuesta mucho, pero que sí lo logran.		31	
290	<b>I:</b> Tal vez para que sepa Fernando que la Educación Abierta del			32
291	ciclo escolar es todavía más corto se termina ese tiempo.			
292	<b>R:</b> Empieza en mayo y se termina en setiembre. Y solo tienen			
293	una hora y treinta minutos por semana de lección de español,			
294	efectivo pueden ser como treinta minutos.			
295	<b>E:</b> Entiendo, entiendo la dificultad. La última pregunta concluir			
296	nuestra entrevista, ¿usted cree que con un trabajo sistemático			
297	como me está comentando, eh, los alumnos mejorarían?			
298	<b>R:</b> Sí, sí. Sin lugar a duda y reo que el docente, como decimos,		32	
299	tiene que ponerse la camiseta para llevarlos a ese proceso. Si uno			
300	quiere que ellos realmente lean, porque la mayoría de las excusas			
301	que hay de parte de los alumnos es que a ellos no les gusta leer,			
302	que “qué aburrido leer, para qué leer”, sobre todo ahora que			
303	cambió el sistema de los exámenes desde hace como tres años,			
304	ahora es más de lógica, ya no es como antes que preguntaban a	27		
305	uno que tenía que poner textual, entonces ha cambiado mucho y			
306	se les pide a ellos que hagan muchas lecturas y a veces en los		31	31
307	exámenes son cuatro, cinco libros de todos los que ellos leyeron.			
308	Cuando uno llega al siguiente año “también vamos a leer ese			
309	montón si el año pasado solo entraron cosas que no decían en el			
310	libro” (risas) entonces es un poco más, ahí es donde el docente			
311	encuentra como el desfase en cuanto a los que se les pide para			
312	leer, el porqué. Sistemáticamente tiene que ser un proceso, yo			
313	creo que de las instancias que regulan la educación y de los			
314	docentes que realmente quieren que el alumno tenga un			
315	aprendizaje, que comprendan que la lectura no es solo por			
316	obligación, sino que, es para, yo les digo que es para vivir, que			
317	todo lo que lean van a tener que aplicarlo, de una u otra manera			
318	les va a servir.			
319	<b>E:</b> Perfecto, pues, muchísimas gracias. Nosotros no tenemos			
320	nada más que contarle, si usted quiere comentar algo aparte de			
321	(...)			
322	<b>R:</b> No, por mí está bien (risas)			
323	<b>E:</b> Pues, muchísimas gracias.			

324	<b>R:</b> A ustedes.			
325				
326				

Entrevista 6: Lau

ENTREVISTA CON LAU		COD. Isabel	COD. SILVIA	CO D Catal ina
1	<b>E:</b> Bueno, buenos días, queríamos preguntarle por su impresión			
2	general de los módulos y ¿cuáles han sido los que más le han			
3	interesado, los que menos y dónde ha encontrado dificultad?			
4	<b>L:</b> Bueno, de los que he hecho que se trabajara con un texto			
5	específico, porque a ver se hace una lectura a la primera y no me dice			
6	nada, enfrentarse a un texto que ya uno conoce, que es costarricense			
7	y releerlo y reerlo para sacarle toda la información creo	1	1	1
8	que es bastante importante, me gustó mucho eso y los niveles			
9	inferenciales, que uno conoce desde que las ve en la escuela, pero es			
10	muy básico o por lo menos no se sabe los nombres de todos los			
11	niveles. Todos tienen nombres en inglés, entonces no me acuerdo,			
12	pero sí me llamó la atención eso, que son tan variados y con tanto			
13	detalle o sea como solo una palabra puede producir tanta diferencia	1	1	1
14	que uno no se imagina.			
15	<b>E:</b> Muy bien y de los cuatro módulos en los que está dividido el curso,			
16	¿cuál cree usted que es el que más le ha interesado?			
17	<b>L:</b> Es que los cuatro fueron muy interesantes, me gustó mucho el de			
18	la autorregulación, este y el de las inferencias, cuáles eran los tipos e			
19	ir como analizando, esa posibilidad de ver más allá lo que estaba en			
20	el cuento.			
21	<b>E:</b> ¿Eso le resultó novedoso para usted?			
22	<b>L:</b> Sí, resulta que la tesis que yo trabajé era de los niveles de			
23	comprensión de lectura y yo pensé: qué increíble, esto no lo vi,	9	1	1
24	cuando hicimos la investigación que estaba esto que es un plus y yo			
25	lo usé ya después en clases y empecé a analizar ya de otra manera,			
26	muy por encima de lo que usamos en el curso, pero sí es muy distinto,			
27	para lectura personal.			
28	<b>E:</b> y ¿Cuál es la aplicación que puede tener esto en su aula? ¿Lo ve			
29	útil?			
30	<b>L:</b> Sí claro, a mí que me encanta la parte de la literatura y hablaba de			
31	las estructuras sintácticas, entonces no solo sirve para explicar temas	7	1	3
32	de literatura sino también otros temas que se ven en el programa. Es			
33	aplicable, 100% aplicable, ahora lo que se busca en educación es otro			
34	tipo de enseñanza más crítica y que está en el programa del Ministerio			
35	de Educación pública, pero los docentes siguen sin hacerlo y eso			
36	también por la falta de tiempo y otras cosas, pero a veces también es			
37	por descuido de los mismos profesores, porque hay que leer mucho			
38	detalle y ese detalle es el que les da miedo a los docentes porque de			



39	pronto le van a hacer una pregunta que no se esperaba, entonces a	7	3	
40	algunos docentes les gusta tener todo controlado y hacer un análisis			3
41	literario de ese tipo va más allá de lo que está ahí y lo que es el libro			
42	de texto que trae ya el análisis hecho, pero es la visión de esa persona,			
43	de los conocimientos que él tiene sobre ese tema, no lo que uno sabe.			
44	<b>E:</b> Muy interesante. Pues para cerrar un poco el capítulo sobre el			
45	curso, el calendario y la secuenciación de tareas ¿qué le ha parecido?			
46	<b>L:</b> Sí es bajo presión (risas), por lo menos yo que me presiono mucho			
47	para hacer las cosas, sí siento que había muy poco tiempo para hacer			
48	todas las actividades, porque en las actividades se tardaba.			
49	<b>E:</b> Sí, ya eso nosotros lo conocíamos, pero queríamos saber su			
50	opinión.	9		
51	<b>I:</b> ¿De esas actividades que se tardó, ¿cuáles fueron las que más le			6
52	costó hacer? No que le costaran en dificultad, sino en cuanto a			
53	tiempo			
54	<b>L:</b> La última, aunque para esa sí tuvimos un poquito más de tiempo,			
55	pero el tiempo para entrevistar al muchacho y grabarlo y decirle que			
56	analice esto haga lo otro es un poco difícil, tal vez porque quedó al			
57	final del curso cuando ya todos estábamos con muchas tareas y no			
58	con mucho tiempo, pero no no.			
59	<b>E:</b> Perfecto, pues, vamos al segundo capítulo. Donde vamos a poner			
60	las cuestiones de la comprensión lectora. Nos preguntamos ¿La			
61	formación de este curso le ha permitido entender cuáles son los			
62	procesos para la lectura de usted misma y los demás?			
63	<b>L:</b> Sí, principalmente el hecho de plantearse preguntas, como le digo,			
64	uno a veces es muy vio y hace la lectura y ya, pero yo no me cuestiono,			
65	hay cosas que se van quedando por ahí y uno no se cuestiona	15	8	8
66	realmente, qué es ese personaje realmente, o qué llevó a ese personaje			
67	a hacer tal cosa; principalmente con textos largos como una novela.			
68	<b>E:</b> Perfecto y ¿Las tareas de este curso de capacitación le han ayudado			
69	a mejorar su propia lectura?	15-16		
70	<b>L:</b> Sí sí, también. (risas). Incluso en la elaboración, yo hice una			
71	actividad creo (...) con un poema que venían figuras y todos y se lo			
72	planteé a los chiquillos que lo hicieran y es algo muy interesante			
73	porque ellos ven unas cosas y uno también las ve, entonces es como:			
74	mirá, yo no había pensado en esa posibilidad, pero con otras técnicas			8
75	le permite que uno como docente se cuestione.			
76	<b>E:</b> ¿El desarrollo del curso le ha permitido conocer las estrategias de		8	
78	autoconocimiento y autorregulación? ¿Cuáles han sido las estrategias			
79	que ha descubierto o incorporado a su método?			
80	<b>L:</b> Siento que es para plantearse a otras cuestiones que van más allá			
81	de lo que está a simple vista.			
82	<b>E:</b> Muy bien, pasemos a otro bloque. ¿Qué tipo de estrategias cree			
83	que mejorarían la comprensión de sus alumnos?			
84	<b>L:</b> Tal vez acercarse un poco más a lo que ellos están inmersos,			
85	incluso otros textos y esos textos uno no los lee y los tiene que leer,			
86	o sea, aparte de lo que se tienen que leer para el cole. Ellos se leen			
87	muchos libros, todo un arsenal. Entonces, tal vez eso también,			
88	incorporar otros libros también a lo del colegio.			
89	<b>E:</b> Interesante, y ¿Qué cambiaría en su docencia para incorporar este	22	9	9
90	tipo de estrategias?			
91				

92	<b>L:</b> Bueno, voy a ofender un poco a las editoriales (risas). Yo creo que			
93	hay que desligarse un poco del libro de texto, aquí por el tipo de			
94	educación que se recibe es muy rápido, entonces yo creo que hay que			
95	dejar también que ellos tengan más libertad, o sea, yo trabajé con libro			
96	de texto y no lo logré; porque es un análisis que está ahí, y ese es el			
97	que hay que seguir porque al final los estudiantes le van a decir a uno:			
98	“bueno, eso es lo que venía en el libro y eso es lo que yo me aprendí”		11	11
99	pero no hay algo más.			
100	<b>I:</b> Pero ¿es obligatorio usar ese libro de texto o fue porque usted lo			
101	decidió?			
102	<b>L:</b> Porque se decidió en el departamento. Y en literatura es			
103	complicado, por eso, porque se limita ese análisis y este análisis se			
104	basa mucho en, por ejemplo, preguntas a nivel literal.			
105	<b>E:</b> Y estamos hablando de lectura literaria, pero ¿sería interesante			
106	incorporar otro tipo de lectura que no sea literaria?			
107	<b>L:</b> Sí claro, se pueden utilizar artículos de blog, por ejemplo, a veces			
108	uno los deja por ahí, pero yo a veces les traigo otro tipo de lecturas:			
109	periódicos; que ellos nunca leen periódicos.			
110	<b>E:</b> Claro, ¿Cree que la inclusión de estas estrategias necesitará un		13	14
111	cambio en el currículum de literatura de español?			
112	<b>L:</b> Sí, pero se necesita más el cambio adentro, siento yo, porque si			
113	uno analiza con detalle algunos elementos que vienen al inicio del	23		15
114	programa de estudio, viene muy claro lo que el MEP quiere hacer,		15	
115	sin embargo, cuando uno se acerca más a los objetivos y demás que			
116	vienen en lo que ellos estructuran como el plan, es muy diferente a lo			
117	que ellos plantean desde el inicio.			
118	<b>I:</b> ¿Los fundamentos pedagógicos no se relacionan con los objetivos			
119	y contenidos en el plan?			
120	<b>L:</b> No, no mucho. Y llega uno a la prueba de bachillerato, que es la			
121	decisiva desde séptimo y es muy diferente también, se lleva la sorpresa			
122	uno de que sí, ahora ocupa más analizar, pero de pronto lo que viene			
123	en el programa es muy básico.			
124	<b>E:</b> Claro, claro. Nos preguntábamos, ¿estas estrategias podrán ser			
125	extrapolables a otras asignaturas?			
126	<b>L:</b> Debería de hacerse, debería. En materias como Estudios Sociales,	23	19	19
127	como Cívica, que se necesita contextualizar, se necesita hacer una			
128	lectura más allá de lo que está ahí, es imprescindible, más por el hecho			
129	de que se busca que el estudiante sea muy crítico.			
130	<b>E:</b> Pero ¿eso no deja de ser un deseo nada más?			
131	<b>L:</b> Sí, exactamente.			
132	<b>I:</b> Usted, si ha conversado con los profesores de sociales, ¿ellos han			
133	manifestado problemas en las estrategias de lectura?			
134	<b>L:</b> Sí claro, en el examen de bachillerato porque ponen textos que			
135	deben comprender y ellos no los comprenden y de esto en sociales			
136	es una de las materias en las que más se quejan.			
137	<b>E:</b> Entonces ¿esto corresponde al profesor de ciencias, de sociales o		20	
138	al de literatura?	23		
139	<b>L:</b> Corresponde a todos, peeeero, hay trabajos que se hacen en			
140	conjunto. De nada me sirve a mí venir aquí a explicar cómo leer un			
141	texto, si ellos se quitan el chip y van a sociales, porque aquí no lo			
142	ocupo, lo que yo vi en español no lo ocupo en sociales; que es lo			
143	mismo que ocurre con la ortografía, ah bueno, en español escriben			



144	correctamente, pero van a otras materias y se les olvida cómo escribir	23	19	19
145	bien.			
146	<b>E:</b> Si, sí, me suena todo eso (risas) Bueno empezamos otro bloque			
147	sobre tareas, técnicas e instrumentos de evaluación. ¿Qué tipo de			
148	tareas, técnicas o instrumentos de evaluación ha aprendido o ha			
149	utilizado en el curso de capacitación?			
150	<b>L:</b> Vamos a ver, bueno, de hecho los cuadritos estos me parecieron		21	
151	muy interesantes porque se abarcan otros temas, hice lo de la			21
152	historieta, bueno, igual, hacer obras de teatro que a mí me encanta,			
153	entonces también; les doy un texto y con base a ese texto tienen que			
154	hacer otro, pero utilizando detalles del texto anterior para ver lo que			
155	ellos interpretaron implícitamente.			
156	<b>I:</b> Esto de los cuadros ¿cómo lo hizo?			
	<b>L:</b> Los cuadros que yo hice donde se plantean las preguntas a nivel			
	inferencial, pero que uno mismo les dice, con base en esos niveles			
	que se explicó.			
	<b>E:</b> Es que la pregunta iba más hacia las herramientas que ha usado en		21	23
	el curso de capacitación, que puede extrapolar y llevar a su propia			
	clase, sobretodo porque puede ayudarle a evaluar la tarea de			
	comprensión de sus propios alumnos, en un momento dado en el			
	que usted puede aplicar todas esas herramientas que usted usó en un			
	momento dado, es un trabajo que es costoso, pero se puede hacer			
	¿no?, de alguna manera la pregunta va en esa dirección. ¿Cómo			
	evaluaría ahora la comprensión lectora inferencial en sus alumnos,			23
	después del curso de capacitación?			
	<b>L:</b> Si mejora, es que falta tiempo, pero...			
	<b>I:</b> No, no, en el futuro. Después del curso ¿usted seguiría haciendo			
	esos exámenes de marque con x? ¿Cómo evaluaría para lograr ver esa			
	comprensión lectora que llegue hasta un nivel inferencial?			
	<b>L:</b> para los exámenes es de preguntas entonces se complica; sin			
	embargo, les puse los textos más largos y los puse a analizar, y sí noté			26
	el cambio porque en ese examen tuvieron que hacer más			
	comprensión lectora, que eso fue lo que yo evalué y no tanto otros			25
	aspectos. Y sí, para el futuro yo espero obviamente que me sirva, ese			
	curso me abrió los ojos en temas que no sospechaba que estaban ahí,			
	frente a mis ojos.			
	<b>E:</b> Muy bien, muy bien. Hablo ya de la tarea, la tarea de evaluación			
	que es lo que uno hace para obtener información sobre cuáles			
	procesos de aprendizaje usan los alumnos, la pregunta que le hago			
	ahora es ¿Qué tareas de evaluación incorporará a su docencia futura			
	para la mejora en la comprensión?			
	<b>L:</b> Hacer más lecturas, tal vez analizarlas un poco más en clase y que			
	sean ellos los que digan, que tengan esa libertad de decir: “a mí me			
	parece que esto significa una cosa y no lo que la profesora dice” y yo			
	he tratado que mis clases sean lo más libres posibles, pero a veces			
	ellos tienden a buscar eso que uno los termine de guiar, pero eso,			
	hacer otras técnicas. Ahora, historia y cambio, me sirve mucho,			
	porque ellos ya tienen que imaginar un personaje, cómo es ese			
	personaje, no solo lo que dice ahí, sino que ellos ya les llama la			
	atención, incluso buscar fotografías que en algún momento también			27
	las he usado, para que ellos se imaginen quienes son o que es lo que			
	quieren decir ahí.			

<p><b>E:</b> Muy bien, muy interesante esto que me está comentando. Pasando precisamente al capítulo de resultados, que sabemos que ha tenido poco tiempo para incorporar algunos elementos y lo más interesante es aplicarlos en el futuro, pero ¿Qué aspectos cree que ha mejorado concretamente? Usted había mencionado que había puesto una a prueba ¿no?, y que había habido una mejora, ¿en qué aspectos es donde han mejorado los alumnos?</p> <p><b>L:</b> Noté que muchos subrayaban, por ejemplo, elementos que nunca habían subrayado, palabras como más claves, y yo lo veía, tenían una o varias palabras subrayadas, y subrayaban tanto la palabra como alguna pregunta que también les dijera, eso fue muy interesante porque la evaluación fue un poco diferente, que incluso ellos mismos lo sintieron: “profe, este examen era como diferente ¿verdad?” (risas). Y yo noté eso al revisar, que ellos mismos sabían que el examen era distinto, porque ahora tienen que comprender más, incluso para los de bachillerato igual, ellos decían: “Profe, usted nos decía ciertas palabras y ahora al final lo preguntaron en el examen, eso de inferencial, saber cuáles palabras están ahí para yo entender”. Qué significa, incluso lo del código apreciativo, como ya mucho es de comprensión de lectura, también hay partes que son largas y a ellos les sirve mucho.</p> <p><b>E:</b> Muy bien, muy interesante, porque una cosa que nadie ha preguntado antes es a qué nivel es aplicable este tipo de estrategias.</p> <p><b>L:</b> Novenos y duodécimos.</p> <p><b>E:</b> Quedan pequeñas preguntas ya. ¿Qué aspectos de las estrategias de mejora le han resultado menos eficaces?</p> <p><b>L:</b> ¿menos? (...). Ahorita no me acuerdo, es que a todo le saqué mucho provecho, lo fue llevando con mucho detalle y a mí me ha servido eso porque aprendo a todo analizarlo bien, pero no, yo siento que no; sí me sirvió.</p> <p><b>E:</b> Y ya por último, con un trabajo sistemático, aplicando estas estrategias, de forma tranquila, demorada, a lo largo de por ejemplo un largo periodo escolar, ¿cree que sus alumnos mejorarían su comprensión lectora?</p> <p><b>L:</b> Sí, el otro año me lo propuse porque me toca darle a un sétimo, empezar otra vez con un nivel bajo, empezar desde sétimo y llevar todo ese proceso que yo espero hacer hasta último año.</p> <p><b>E:</b> No y el tema de la planificación, que el profesor prepare la lectura y sepa cuáles son los parámetros.</p> <p><b>L:</b> Sí sí, ahora que vimos esto de los trabajos, había que sentarse a planificar muy bien, no era solo de tirar un cuestionario, hay que sentarse a ver qué pueden hacer ellos, cuánto pueden llegar a hacer y ellos, pues, son capaces.</p> <p><b>E:</b> Exacto. Pues muchísimas gracias por todas sus opiniones, le agradecemos que haya colaborado tanto en la formación como también en la evaluación de este curso.</p> <p><b>I:</b> Muchísimas gracias, Laura.</p>	<p>27</p> <p>30</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>31</p>	<p>27</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>31</p>	<p>27</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>31</p>
--	---	---	---

## Entrevista 7: Dila

	ENTREVISTA DILA	COD Isabel	CO D Silvia	COD Catalina
1	<b>E:</b> Bueno, como ya se le comentó anteriormente el interés de la			
2	entrevista es ver un poco cuál ha sido el impacto que ha tenido			
3	el curso de capacitación que ustedes recibieron de nosotros.			
4	Entonces tenemos varios bloques, y a partir de esos bloques			
5	puede usted comentar absolutamente todo lo que quiera, es una			
6	entrevista semiestructurada, todos los comentarios sobre el			
7	curso. Entonces, en primer lugar, nos gustaría abordar algunos			
8	aspectos del curso; sobretodo, ¿Qué módulos son los que de			
9	alguna manera te interesan más?			
10	<b>D:</b> Bueno, creo que el módulo que el módulo donde se menciona			
11	el, el (...) los términos inglés, pero ustedes utilizaron en el curso			
12	términos en inglés, Botton-up y Top-Down (apela a los			
13	entrevistadores), sí. Eso sí, pues obviamente nosotros ´sí			
14	estamos familiarizados con ambos términos, pero no en inglés			
15	(risas). Entonces ese módulo fue el que más, digamos que me			
16	enriqueció, el curso me enseñó más en relación con algunos	1	1	1
17	elementos que sí, son importantes y generalmente pasamos por			
18	alto cuando vamos a analizar un texto con los chicos, en un			
19	momento en el que hay que incentivar la lectura e incentivar a			
20	los chicos pero antes de enfrentarnos al texto verdad, como			
21	hacerles una pregunta, una presentación que muy pocas veces			
22	también, aunque sí sabía que había que hacerlo, siempre			
23	hablábamos, pero pues por tiempo verdad. Pero es muy			
24	importante, yo lo había dejado mucho de lado y ahora			
25	justamente, para este último trimestre, fue donde más apliqué lo			
26	que pude aprender. Entonces yo sí sentí que hubo un cambio,			
27	con los chiquillos sí hubo un cambio cuando yo les contaba o			
28	informaba antes, primero hacíamos como un comentario,			
29	hablábamos del texto antes y luego ya lo elegíamos y ellos			
30	entonces había como más participación de parte de ellos.			
31	<b>E:</b> Bien, entre las tareas que ustedes han realizado, que han sido			
32	muchas, ¿cuáles han sido más útiles para su formación?			
33	<b>D:</b> Me gustaron muchísimo los análisis que había que hacerle a			
34	los cuentos, “El bongo” (apela al entrevistador: “La bruja”) Ok,			
35	me gustó más “El bongo” que “La bruja”, “La bruja ” me costó,			
36	no sé por qué ese texto me costó más; me gustó tanto la			
37	comprensión de lectura que hicieron al inicio del curso y como			
38	irlo analizando paso por paso e irle sacando las partes de			
39	inferencia propiamente verdad, donde yo tenía que ir viendo qué			1
40	significaba eso, cuál era el significado de tanta figura que utiliza			
41	por ejemplo el escritor, pero sí me gusta analizar este punto de			
42	que hablaba de por ejemplo, cuando llegó un ave y se robó un			
43	pescado, verdad esa parte me gusta mucho analizar o inferir qué			
44	es eso. Porque sí les cuesta mucho eso. Este año yo trabajé con			
45	ellos “El puente”, pero eso fue al inicio de año, yo no había			
46	llevado el curso. Entonces sí, yo les doy muchas, casi que les voy	3-4	3	2
47	diciendo todo verdad: “chiquillos pero vean esto” diay entonces			

<p>48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>ellos casi no tenían la oportunidad de decirme a mí qué pensaban, porque yo me encargaba como de irles diciendo: “Esto es esto, esto es lo otro”, o sea, una lectura muy dirigida, pero lo hacía así, entonces pude cambiarlo.</p> <p><b>E:</b> Está bien, está bien. Muy interesante todo esto. E-E-E-E. ¿Cree que han sido los contenidos adecuados para la comprensión o habría alguno que usted añadiría o quitaría?</p> <p><b>D:</b> No no, igual tenemos que trabajar la parte formal del análisis que le llamamos aquí en el Ministerio, el análisis literario, o sea no podemos dejarlo de lado aunque yo quisiera. A veces yo comento con mis otros compañeros que sería tan bueno que nosotros tuviéramos un área de literatura y un área de gramática; o sea, que Español se viera como por áreas y que tuviéramos más tiempo para trabajar el texto desde el punto de vista que se propone en el curso. Lo digo no por el hecho de que doña Isabel haya sido mi profesora, sino porque siento que sí hace mucha falta eso en las aulas, para poder despertar la consciencia crítica, porque si nos están pidiendo chiquillos que sean críticos, pero nos siguen pidiendo otras cosas en el programa de estudios, entonces me parece que hay una confusión. Pero sí me parece que igual como docentes es muy necesario que nosotros sigamos estudiando, no podemos a veces por tiempo o así, pero sí es muy importante seguir estudiando porque aunque son temas que ya conocemos, que se supone que ya manejamos, pero a veces dejamos de lado.</p> <p><b>E:</b> No y que las clases desgastan mucho y si uno no está haciendo un esfuerzo por estar al día es normal que se dé el desgaste total. Se estanca, cuando no empeora, yo creo que esto va para atrás. Eee.. el calendario y la secuenciación de los tareas y los contenidos ¿Qué opinión tiene sobre esto?</p> <p><b>D:</b> Bueno, los problemas de siempre, yo generalmente trabajaba sábados o los domingos, pero es que el domingo yo necesito preparar, entonces sí, no recuerdo si era cada dos semanas que había que entregar (apela al entrevistador: todas las semanas) era todas las semanas, entonces inclusive yo creo que, en algunas me atrasé, pero la plataforma sí me pareció muy cómoda, yo acabo de sacar un diplomado de la UNED y trabajamos con la misma plataforma, entonces sí, me parece muy bien, no estaba tan cargada, sí entendía bien lo que había que hacer semana a semana, pero no sé.</p> <p><b>E:</b> El tiempo era lo que a veces ¿consideraba que eran muchas tareas para tan poco tiempo?</p> <p><b>D:</b> Tal vez no era el exceso de tareas, sino sí el tiempo verdad, digamos una tarea que no me daba tiempo de hacer. Porque era un mes ¿verdad? Tal vez dos meses, entonces tendría más tiempo (risas)</p> <p><b>E:</b> claro, claro.</p> <p><b>D:</b> Inclusive la última entrevista a mí se me olvidó, o sea, hasta que me recordaron otra vez, sí porque yo sentí que la última vez ya yo mandé y ya.</p> <p><b>E:</b> Sí sí, es comprensible toda esa confusión. Bueno, vamos a pasar a un segundo bloque sobre las mejoras de comprensión de</p>	<p>4</p> <p>5-21</p>	<p>6</p>	<p>2</p>
--	---	----------------------	----------	----------

101	lectura, en este caso en su propia lectura. Ahora lo que estamos			
102	planteando era si ¿esta formación le ha permitido comprender			
103	cuáles son sus procesos de lectura que desarrolla? No se puede			
104	enseñar algo que uno no conoce, entonces la pregunta es si en			
105	este caso ¿la formación le ha permitido entender cuáles son los			
106	procesos de lectura y si le ha servido para su propia práctica			
107	lectora?			
108	<b>D:</b> eee, sí, sí. Pero no recuerdo, o sea, si me menciona los	8	8	8
109	procesos.			
110	<b>E:</b> no no, la formación en general.			
111	<b>D:</b> ¿o tengo que decirlos? Es que no entiendo.			
112	<b>E:</b> No no. Por lo que aprendió en el curso ¿usted cree que sus			
113	prácticas lectoras mejoran? Gracias a las estrategias que ahí fue			
114	poco a poco, aunque no se acuerde del nombre, su propia			
115	práctica de lectura.			
116	<b>D:</b> Sí sí, como lo dije anteriormente, el desglosar el texto, el ir	7	7	
117	párrafo por párrafo, verdad, porque muchas veces nosotros, al			
118	menos yo no tengo tiempo para coger otro libro que no sea el			
119	que tengo que trabajar con los chiquillos. Bueno, no es excusa,			
120	debería sacar el tiempo, pero entonces sí me sirvió, por ejemplo			
121	para cuando estaba trabajando Frankenstein creo, en décimo,			
122	entonces esta es como la cuarta vez que leo el texto, pero siempre	8	8	8
123	hay como elementos ahí que nunca lo hubiera leído en el texto,			
124	entonces yo lo vuelvo a analizar y voy viendo las pistas y lo voy			
125	hilando para llegar a una deducción más asertiva. Sí me ha			
126	ayudado bastante, ahorita acabamos de leer “La casa” de			
127	Bernarda Alba y sí se hizo como otra lectura partiendo de eso,			
128	de cada diálogo de cada personaje, qué es lo que está diciendo y		8	8
129	no únicamente el texto en sí, sino qué es lo que por dentro dice			
130	ese texto en relación con la mujer, entonces yo creo que sí.			
131	<b>E:</b> eee, ¿las actividades de este curso le han ayudado a mejorar			
132	estrategias de su propia lectura? No la lectura escolar, sino la que			
133	desarrolla en otros contextos.			
134	<b>D:</b> Sí, la tarea esta en la que ustedes nos ponían una instrucción,			
135	no recuerdo bien (apela al entrevistador)			
136	<b>I:</b> Sí, era la tarea de las inferencias.			
137	<b>D:</b> ¿Esa era? Era una que traía unas columnas. ¿la primera			
138	columna qué decía? No recuerdo. (risa)			
139	<b>I:</b> Era la definición.			
140	<b>D:</b> Era la definición, la segunda columna era ¿dónde encuentro			
141	yo eso en el texto?			9
142	<b>I:</b> sí. Y la tercera era ¿cómo se llamaba eso?			
143	<b>D:</b> sí, entonces esa era la tarea que yo siento que ha sido más útil	10		
144	para.			
145	Necesito verla (risas), los conceptos no, no...			
146	<b>E:</b> ¿El desarrollo del curso le ha permitido también conocer las			
147	estrategias de autorregulación y autoconocimiento de la propia			
148	lectura?			
149	<b>D:</b> Sí (...) eee...			
150	<b>E:</b> En el sentido de que la autorregulación del proceso, si			
151	estamos comprendiendo o no el texto, entonces, la idea es que si			
152				

153	de alguna forma toda esta formación le ha ayudado a ser más	9-11	10	9
154	consciente del proceso de su propia lectura.			
155	<b>D:</b> Sí, siempre por ejemplo, cuando estoy leyendo un libro,			
156	siempre cada cierto número de párrafos me pregunto a mí misma			
157	si estoy entendiendo lo que estoy leyendo. Con algunos textos sí			
158	lo logro, pero con otros no, entonces yo necesito volver a leer y			
159	como que volver a enfocarme, porque como que cada cierto			
160	tiempo pierdo o me desconcentro, entonces yo leo esta página y			
161	entonces hago como un pequeño resumen o esquemita y así			
162	compruebo si estoy entendiendo el texto. Hay textos con los que			
163	me es más fácil entonces no tengo que estarme devolviendo,			
164	pero con otros textos. Muchas veces sí es como cansado, porque			
165	no entendí, entonces es necesario devolverse. Yo siento que la			
166	desventaja es que digamos conocemos el texto, cuando somos			
167	docentes, entonces nos estacionamos, entonces cuando leí con			
168	los chicos, luego la volví a leer en la casa y había otras cosas que			
169	yo debí haberles mencionado del texto, pero es que en ese			
170	momento no se me ocurrió, pero me hubiera gustado, entonces			
171	sí es importante ayudarles a mejorar también a ellos.			
172	<b>E:</b> No no, pero es interesantísimo. Pasamos a otro rubro que es			
173	sobre las estrategias metodológicas. Nos preguntamos ¿Qué tipo			
174	de estrategias cree que mejoraría la comprensión lectora de sus			
175	alumnos?			
176	<b>D:</b> Mmm bueno, me parece que como lo mencioné,	9		
177	contextualizarlos, verdad. Hablamos algo en el curso del			
178	vocabulario, pero hay librillos que por ejemplo traen el glosario,			
179	entonces vamos leyendo. Si tuviéramos más tiempo sí podríamos			
180	hacer eso: ir subrayando las palabras que no entiendo, lo que			
181	generalmente yo les indico es que, por que ellos a veces llegan y			
182	me dicen: “profe, ¿Qué significa tal palabra?” entonces, bueno,			
183	yo tengo mi diccionario y sino yo de una vez les digo que yo no			
184	soy diccionario andante, que tenemos que buscarlo, pero sí			
185	algunas veces les digo: “Bueno, ver, leamos otra vez todo el			
186	párrafo; leamos toda la oración” y ahí podemos sacar qué			
187	significa.			
188	<b>E:</b> Bueno, esa es una estrategia.			
189	<b>D:</b> Entonces eso es lo que normalmente hago, porque no			
190	tenemos tiempo de leer dos veces el texto en clase, explico pero			
191	sí me gustaría que ellos mismos saquen qué significa eso leer por			
192	párrafo o por hoja: “Chiquillos, ¿qué comentamos de ahí?”			
193	partimos de que a veces lo puedo hacer, pero a veces no.			
194	<b>E:</b> Y esta misma pregunta, pero en relación concreta, con la	16		
195	comprensión inferencial, en el sentido de ¿Qué estrategias cree			
196	que mejorarían la comprensión inferencial?			
197	<b>D:</b> La lectura en sí. A veces, por ejemplo en cuarto año que estoy	15	13	13
198	en este año en otro colegio, a veces trabajamos editoriales,			
199	traigamos La Nación, traigamos el periódico, leamos un poquito			
200	más; diay no sé, informarnos. Comentar tal vez del acontecer			
201	nacional, aunque yo sé que no les interesa, pero hablemos un			
202	poquito para ver qué, a veces lo relaciono con las variedades de			
203	la lengua, por ejemplo: “¿Cómo les hablaban sus abuelitos a			
204	ustedes? – Con dichos, profe.” Ese lenguaje que ellos piensan			

205	que solo lo utilizamos en la poesía, las metáforas y símiles que			
206	usamos siempre, inclusive en el habla informal, entonces			
207	aproximarlos un poquito más a ellos a lo que hay detrás, a la			
208	intención, ¿verdad, es la intención del texto? No lo que dice, sino			
209	lo que quiere decir el texto.			
210	<b>E:</b> ¿Qué aspectos cambiaría para mejorar o profundizar en esa			
211	comprensión? Y algo había hablado antes, pero así			
212	concretamente.			
213	<b>D:</b> (...) eeee, definitivamente cambiaría el aspecto de estar			
214	preguntando por personajes verdad, ¿cómo se llama y qué			
215	características? ¿Cuál es el espacio religioso?, esas cosas yo			
216	quisiera como eliminarlas, pero no puedo.			
217	<b>E:</b> Podría ser como complementario ¿no? A partir de ahí para			
218	hacer otro tipo de análisis.		14	
219	<b>I:</b> ¿Cuál es la intención de ese espacio? No solo preguntar ¿Cuál			
220	es el espacio religioso? Si no, ¿Por qué?			
221	<b>D:</b> Sí, como ahondar un poquito más ¿verdad? No quedarme			
222	porque sí muchas veces me quedo en la superficie. A veces, lo			
223	que hago es que en la expresión escrita les pregunto sobre el			
224	texto, como aplicando más de eso: “Ok, aquí yo te voy a calificar			
225	caligrafía, redacción; pero decime algo del texto”. Lo intenté			
226	hacer ya con un texto y ellos sí expresaron, algunos se			
227	desahogaron y todo (risas).			
228	<b>E:</b> claro, crítica. “¿Qué opinas tú sobre esto?”.			
229	<b>D:</b> A ellos les da mucho temor eso: “Profe, otra vez no recuerdo			
230	un término”. Pero sí, es algo que intenté, pero no lo hice tanto.	15	15	15
231	En el examen sí me gustaría como hacerlo, que ellos den su			
232	opinión; porque vuelvo a repetir, yo me culpo de eso, los guío			
233	mucho como a lo que yo quiero.			
234	<b>E:</b> Bueno, la pregunta es ¿Estas estrategias implicarían			
235	necesariamente un cambio en el currículum de español?			
236	<b>D:</b> Ah totalmente, ojalá hubiera más espacio para la literatura,			
237	para comentar. Porque usted lo dijo muy bien en el congreso de			
238	profesores de español del año pasado, no es que ellos no lean, sí			
239	leen; pero lo que hay que hacer es buscar la manera en la que			
240	ellos puedan leer otras cosas, no solo el celular o Facebook, o			
241	por medio de Facebook. Yo sí soy temerosa de incluir en mis			
242	clases las redes sociales, siento que no lo he logrado, no soy capaz			
243	todavía de hacer blog, yo siento que así me acercaría más a ellos,			
244	pero me da miedo, pero yo siento que hay que ir a eso.			
245	<b>E:</b> Muy interesante, sí sí.			
246	<b>D:</b> Sí ojalá el Ministerio de Educación cambiara, pero sí hay	15	16	
247	muchas opiniones. Yo sí estoy muy contenta con el cambio que			
248	hicieron ahora, porque yo puedo escoger ahora, verdad, tengo			
249	más libertad para escoger en una lectura u otra. Todos los años,			
250	necesito leer otras cosas, hacer otros exámenes, entonces		15	
251	también implica más esfuerzo de mi parte.			
252	<b>E:</b> Muy bien, sí sí, es complicado, no eres la única que nos lo ha			
253	dicho. Bueno y para terminar este bloque, era preguntarte ¿estas			
254	estrategias que estábamos comentando ahora serían			
255	extrapolables a otras asignaturas?			
256				



257	<b>D:</b> Sí claro, porque por ejemplo, con los Estudios Sociales,	17	17	17
258	léimos “Entre puntos y rayas” entonces los chiquillos tienen 16			
259	años, y en ese texto hace alusión a hechos que sucedieron en los			
260	ochentas y yo ya no me acordaba tampoco, entonces lo leí y tuve			
261	que venirme a buscar un poquito qué había pasado como para			
262	volverles a contar a ellos, volvemos a lo de la contextualización.			
263	También, por ejemplo, en octavo que vemos “El niño con la			
264	pijama de rayas” lo que se ve de lo que pasó en la Segunda Guerra			
265	Mundial, es lo que yo he visto en National Geographic, entonces			
266	casi no sé nada. Me gustaría como que el profe de sociales me			
267	acompañe, pero que estemos como en la misma clase como para			
268	hablar de literatura y de lo que sucedió históricamente.			
269	<b>I:</b> ¿Usted cree que los profesores de otras áreas se preocupan por			
270	la comprensión de lectura?			
271	<b>D:</b> No, o sea yo he intentado, bueno he hablado con mi			
272	compañero de sociales, porque por ejemplo con “Mamita Yunai”			
273	ahora se lee en quinto año pero sí me gustaría mucho como			
274	conversar con el profesor de sociales; pero yo creo que los de			
275	sociales como que no, no nos dan mucha pelota a nosotros parte			
276	de la literatura. No sé si es porque piensan que son verdades			
277	absolutas y la literatura no.			
278	<b>E:</b> Pero la comprensión lectora afecta a todas las materias.			
279	<b>D:</b> Les digo a los chiquillos, porque les pongo textos de otras	19	19	20
280	materias y me dicen: “¿Profe, esto qué tiene que ver?” y yo: “Es			
281	comprensión lectora, aunque sea un texto de ciencias, pero			
282	necesitas comprenderlo”. Pero sería tan bonito de verdad que se			
283	diera esa transversalidad, de la que habla el Ministerio pero no			
284	existe, es muy importante, Español es la materia más importante			
285	¿verdad, profe? (risas). Hay que escribir, hay que leer y			
286	comprender qué está escribiendo.			
287	<b>E:</b> Bueno, pues pasamos al último bloque, que es sobre tareas,			
288	técnicas, instrumentos... en todo lo que vieron en el curso, de			
289	alguna manera práctica, ¿Cabe la posibilidad de ser usado en sus			
290	clases como estrategia de evaluación? Cuando un chico			
291	comprende y cuando no.			
292	<b>D:</b> Sí, eso lo hicimos en una tarea, de entrevistar a un chico que			
293	uno supiera que es más crítico, entonces sí, eso sí me ayudó			
294	bastante como para entender, porque al final.			
295	(interrupción de otros profesores)			
296	<b>E:</b> No, entonces, lo que le preguntaba era que si ¿podría utilizar			
297	estas herramientas para evaluar a sus alumnos?			
298	<b>D:</b> Sí, sí, sí me gustaría hacer una mesa redonda, pero que	19	20	20
299	no siempre participe Sharon, por ejemplo, que es una belleza de			
300	estudiante y es la que siempre participa, lo que pasa es que los			
301	otros 19 no, entonces sí me gustaría que habláramos más del			
302	texto, tener espacios como para compartir, que ellos me digan			
303	qué opinaron de ese texto, no solo si me gustó o no me gustó. Y			
304	esa otra tarea, por ejemplo, lo de poner cómo se llamaba y el			
305	ejemplo, esa me encantó me sirve mucho y el problema es el			
306	tiempo. Hacemos algo similar en poesía.			
307	<b>E:</b> Nuestros ejercicios no solo se dan en literatura, sino que se			
308	dan en la vida cotidiana. Bueno, otro bloque ya con brevedad.			



309	En su breve aplicación de estrategias, no tanto lo que ha hecho,	21	21	21
310	sino lo que le gustaría hacer, ¿En qué aspectos en la comprensión			
311	lectora de sus alumnos cree que han mejorado?			
312	<b>D:</b> esteee, bueno, retomando lo que acabamos de mencionar, yo			
313	siento que no solo en español les va a servir esto, o sea van a			
314	poder mejorar en otras áreas, su expresión escrita; si lográramos		22	
315	aplicar más esa comprensión lectora entonces ellos van a			
316	mejorar en otras áreas de su currículo, supongo yo que para que			
317	ellos logren ser personas más activas y críticas a la hora de ejercer			
318	un juicio; cambiar un poco esos jóvenes que llegan la universidad	21		
319	como llegamos muchos, que no sabemos nada de lo que			
320	aprendimos, tal vez si lográramos que ellos comprendieran un			
321	poquito más, podríamos mandar jóvenes más abiertos y críticos			
322	a la universidad, que puedan aportar más.			
323	<b>E:</b> claro, y yo creo que eso en parte responde a un sistema que		22	21
324	reproduce lo mismo en español y en otras aulas. Y ¿cree que los			
325	alumnos mejorarían su comprensión?			
326	<b>D:</b> Sí, sí. Claro, sí mejorarían, pero sí también es importante que			22
327	nosotros como docentes mejoremos. O sea, yo siento que no		23	
328	todos los docentes buscamos siempre la manera de mejorar,			
329	entonces sí, hay muchas capacitaciones, pero muy pocas en	23		
330	cuanto a la comprensión lectora, entonces ojalá pudiéramos			
331	como mejorar nosotros, como llevar estos cursos como			
332	comprometernos más con la labor, porque a veces nos			
333	quedamos con: no tengo tiempo o tengo que pagar.			
334	<b>E:</b> En esa línea, nosotras estábamos hablando de la posibilidad			23
335	de tener un seguimiento de esta formación, un seguimiento que		25	
336	le permitiera tener una retroalimentación del trabajo de cada uno			
337	en el curso próximo, entonces yo le pregunto si le gustaría formar			
338	parte de ese trabajo, sería un poco el trabajo y ver qué efectos ha			
339	tenido de aquí a unos meses y ver cómo se va implantando y qué			
340	cosas son necesarias para seguir enriqueciéndolo.			
341	<b>D:</b> Sí, claro que me interesa, inclusive me matriculé en otro curso			
342	de la Universidad Nacional, pero lo que pasa es que tuve que	23		27
343	salirme porque el profesor pedía tareas de quince hojas semana			
344	a semana, entonces yo no podía, no pude continuar; sin embargo,			
345	mi interés es mejorar para seguir ayudándolos a ellos, ser esa guía			
346	que me propuse llegar a ser y hacerlo de la mejor manera,			
347	entonces sí, a mí me interesa. A veces no participo tanto, pero sí		28	
348	me gustaría trabajar más, aprender y leer más otros texto, que a			
349	veces siento que me quedé corta, que sí necesito actualizarme,		29	
350	entonces sí me interesa llevar cursos que me ayuden a mejorar.			
351	<b>E:</b> Bueno, muchísimas gracias por todos sus comentarios, lo			
352	generosa que ha sido también con la información.		31	
353	<b>D:</b> No con mucho gusto, sí me dio pena no recordar cada			31
354	concepto, pero sí me sirvió bastante al menos ya a la hora de	27		
355	terminar el ciclo lectivo, sobre todo; yo sí sentí que hubo un			
356	cambio. Al leer teatro, fue muy enriquecedor, el ensayo que hice			31
357	con los otros chiquillos y a veces no es necesario tampoco leer			
358	tantas cosas. Igual yo les agradezco muchísimo que hayan venido			
359	hasta acá.			
360				

--	--	--	--	--

Entrevista 8: Profesora Cinti

	ENTREVISTA CON (CINTY)	COD. Isabel	COD. Catalina	COD. Silvia
1	CM. No, ellos ya salieron, desde hace como dos semanas			
2	E. Sí, que raro ¿verdad? un privado que salga tan temprano			

<p>3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54</p>	<p><b>CM.</b> Sí, bueno "salir" ellos salieron el viernes, de exámenes, pero yo, no hubo chance como desde hace dos semanas, por los, por los exámenes en sí.  <b>E.</b> Y usted ¿qué se queda haciendo esta semana?  <b>CM.</b> Viendo la pared, estamos con perfiles de salida y todo eso y el miércoles vienen por promedios, entonces, recibimos a los muchachos, les damos promedios, consejos y ya queda el doce de diciembre, en esas.  <b>E.</b> Sí, es muy aburrido esto, bueno, empezamos, E-E-E yo quería preguntarle algunas cuestiones sobre cuántos años lleva dando clases  <b>CM.</b> Este es mi décimo año.  <b>E.</b> ¿Décimo año?  <b>CM.</b> Décimo año, si, cuatro en "(...)" público y seis años en este colegio  <b>E.</b> "_"  <b>CM.</b> Estaba "_ " el dos en San Miguel de Desampa y en el Liceo de Aserri  <b>E.</b> "_ " San Miguel, no sé si se acuerda de esas "_"  <b>CM.</b> No, no me acuerdo, ahí en el mismo, en el "_ " ah, mirá, no, no sé quién es y María también, eternamente "risas" ¿pero sigue dando clases? "si" ah, okay.  <b>E.</b> Bueno, pues la entrevista está dividida en cinco partes y está relacionada con la información que usted ha recibido y bueno, lo que le ha parecido por un lado el curso y como también lo que ha aprendido y luego podrá aplicar en sus clases, entonces en ese sentido digo, que le vamos a hacer unas preguntas que están "(...)" diferenciadas en cinco bloques distintos, el primero hace referencia al propio diseño del curso y las características entonces en ese aspecto nos gustaría saber ¿cuáles han sido los módulos del curso de capacitación que más le ha interesado y por qué?  <b>CM.</b> A mí me gustó mucho y ahora me estaba acordando, de hecho, los foros donde daban nuestras experiencias, porque a veces nos ponían a leer no podía leer todo lo que escribían los otros, pero era muy interesante porque también tomaba algunas cosas para mi experiencia, a mí me gustó mucho la parte de evaluación, donde nos daban fragmentos de textos y después nos hacían preguntas con ese fragmento, como que lo desmenuzan y uno no podía devolverse, entonces no había como hacer trampa "risas" entonces, eso me gustó mucho, porque dije: "Mirá eso puede ser una manera de abordarlo con los chicos, desmenuzar, despedazar el texto y hacer preguntas con base en párrafos por ejemplo, eso me gustó, también estuvo muy ordenado, porque tenía mucha diversidad, por ejemplo: había videos, había artículos, luego subían los cuentos y si uno no podía encontrarlos en internet "risas", ahí ya estaban, por ejemplo, y como planteaban, además de los cuadros me acuerdo que eran muy útiles, porque ahí yo de una vez subía la información y pues, me gustó mucho como reestructuraron porque fue bastante didáctico, así no había</p>	<p>1-2</p>	<p>1 1.1 (2) 3 7</p>	<p>2</p>
---	---	------------	----------------------------------	----------

55	como manera de perderse. Además de que ustedes siempre			
56	estaban pendientes a responder las preguntas si alguien no			
57	entendía algo, pero la verdad estaba tan bien esquematizado			
58	que no había como forma de extraviarse.		3	
59	E. Muy bien, y de todos los módulos ¿cuál ha sido el que a			
60	usted le ha interesado más?			
61	CM E-E-E me gustó mucho el que venía con los procesos			
62	de lectura, es que ahorita no recuerdo bien los nombres en			
63	específico, pero me gustó mucho el del cuento de “El			
64	Bongo” y el de “La bruja”, que me encantó, no me acordaba			
65	de ese cuento y me encantó volver a leerlo y como lo			
66	estructuraron, también me gustó mucho algo que se llamaba			
67	como lectura dinámica, donde venía para hacer			
68	predicciones, ese fue el que más me...			
69	E. Ese fue el último módulo trataba sobre las estrategias			
70	que usted podía implementar en su aula, muy bien, pues y	1	1	
71	¿qué tarea le ha parecido más útil? creo que ya lo ha			
72	comentado, pero como tarea de trabajo.			
73	CM. Me gustó mucho donde me ponían a mí a "(...)"			
74	estructurar los textos y analizarlos, sobre todo y			
75	principalmente fue en la de “El Bongo”, en la de “La Bruja”			
76	también "(...)" y de cómo hacer planeamientos en la clase			
78	con base a estos textos, como planeábamos una clase con			
79	“La Bruja” o con “El Bongo” y esa parte me hizo recordar			
80	la U "risas" entonces me gustó mucho.		1 (5)	1
81	E. ¿Y creen que han sido adecuados los contenidos sobre			
82	la comprensión de lectura?			
83	CM. Si, bastante, porque tal vez uno el proceso de			
84	comprensión, pues no es que lo conocía del todo, pero yo			
85	ignoraba que había un término en específico para ese			
86	proceso, como un " " término, perdón, técnico, aún no me	3	1.1 (5)	
87	acuerdo cuáles eran, son un poco complicados, me acuerdo			
88	el de autorregulación y cosas así y yo dije: “Uy, este no lo			
89	había escuchado nunca”, pero es interesante porque uno			
90	casi no busca, a menos de que esté en la U, no busca como			
91	esa materia o esa información, entonces, que ustedes nos la			
92	facilitaran, fue de bastante ayuda.			
93	E. Muy bien, y ¿se comprendieron esos términos técnicos y			
94	sus contextos?			
95	CM. Al inicio me costaba, entonces debía ir al video o	5-9		
96	donde estaba la explicación o volver a leer el texto, pero sí,		3	
97	en general sí se comprendía o por lo menos para lo que			
98	necesitaba en la...			
99	E. Perfecto, la última pregunta de este bloque hace			
100	referencia al calendario y a la secuenciación de las tareas, ¿si			
101	este ha sido adecuado? ¿si ha supuesto alguna dificultad al			
102	llevar el ritmo de trabajo, qué problemas "-"?			
103	CM. Al inicio me asusté con las fechas, porque yo dije, ¿Uy,			
104	me dará tiempo o no? pero después vi que las tareas se			
105	hacían muy ágilmente, se hacían ágiles y además, luego			
106	recibí el mensaje de ustedes de que aplazaban una fecha de			
107	entrega, pues dije ah bueno, buenísimo, entonces tengo,			
			1- (7)	6

108	tengo más tiempo, entonces si me pareció que la parte de	7	11	
109	acomodo temporal, fue bastante útil			
110	E. Bueno, pasamos al segundo bloque que tiene que ver con			
111	las mejoras de comprensión de lectura inferencial, pero en			
112	este caso, queremos meterla en sus mejoras, osea lo que ha			
113	supuesto con respecto a las lecturas que ustedes realizan,			
114	personalmente y como este curso le ha podido aportar,			
115	entonces usted como lector, ¿este curso le ha permitido			7
116	entender cuáles son las lecturas que desarrolla cuando lee?			
117	CM. Pues la verdad, sí, sí porque ahora cada vez que veo			
118	algún título de un cuento o algo así, me detengo en el título			
119	y empiezo a hacer las predicciones, por ejemplo de las que			
120	hablaba una de las lecturas, bueno, de que se tratará, por	11	11	
121	ejemplo esto, leo la primera línea y empiezo a imaginar,			
122	porque algo de eso venía, las imágenes y la verdad que sí me			
123	ayudó, el único problema es que ya no tengo tanto tiempo			
124	para leer como quisiera, pero ahora que ya estamos en			
125	vacaciones "risas" lo retomaremos, entonces uno			
126	lamentablemente siempre se queda como con lo que leen			
127	aquí en el colegio, pero ya cuando vienen las vacaciones, la			
128	pila de libros, entonces, claro que lo usaré.			9
129	E. Y las tareas de este curso de capacitación le han ayudado			
130	a desarrollar estrategias en su propia lectura.			
131	CM. Si claro, claro, porque ahora trato de ordenarlas mejor			
132	las proposiciones, hacer conexiones, detenerme si alguna			
133	palabra no la entiendo, por ejemplo, y hago la lectura tal vez			
134	un poco más analítica, en ese sentido, no tanto de estar	11	13	
135	pasando la vista y leer apresuradamente porque, al final es			
136	placer lo que provoca o lo que debería provocar.			
137	E. Es cierto, el desarrollo de este curso le ha permitido			
138	conocer estrategias de autorregulación y autoconocimiento			
139	en su propia lectura.			
140	CM. Pues sí, la verdad que sí, bastante, me ha ayudado			
141	bastante.			10
142	E. Muy bien y estas estrategias de autorregulación y			
143	autoconocimiento ¿cuáles usa usted?			
144	CM. La de autoconocimiento, ¿cuáles eran las estrategias			
145	más fáciles?			
146	E. Las dijo hace un instante, las separaba, volvía, buscaba			
147	palabras en el diccionario, todo este tipo de cosas.			
148	CM. A, okay, sí, por ejemplo la de las predicciones, ¿eso			
149	cuenta? las predicciones, tratar de usar las imágenes			
150	mentales, los conocimientos previos, si y la parte del	13	15	11
151	glosario, también, hacer conexiones con las palabras y que			
152	es muy importante por ejemplo en poesía.			
153	E. Nos centramos ahora en su labor docente y en la relación			
154	que tienen estas estrategias que hemos estado hablando,			
155	ahora como profesor, tras la formación del curso de			
156	capacitación y de cada planificación del curso próximo ¿qué			
157	tipo de estrategias cree que mejoraría la comprensión			
158	lectora de sus alumnos?		17	13
159				



212	<b>CM.</b> M-M-M "(...)" cuando hice presentaciones, que creo			
213	que las mandé con usted, al último bloque, o al último			
214	módulo, perdón, incluían las presentaciones la parte del			
215	glosario, primero de recortar en el texto las palabras que no			
216	entendieron y buscarlas en el diccionario y además poner			
217	imágenes, porque tal vez ellos no podían entender un			
218	mongo, por ejemplo, como es ese barco, que cualidades	23	25	
219	tiene, entonces yo buscaba una imagen en internet de un			
220	mongo y entonces ellos por allá la asimilaban mejor,			
221	entonces me parece que eso, eso me ayudó mucho y algo de			
222	la bruja, pero o me acuerdo que era lo de la bruja, ¿qué era			
223	lo que había que hacer?			
224	<b>E.</b> En la bruja había que planear una clase que se le daba a			
225	los estudiantes, después usted tenía que entrevistar a los			
226	estudiantes el que más sabía y el que menos sabía.			23
227	<b>CM.</b> Ah, okay, eso también fue muy interesante porque, a			
228	veces uno no, como que generaliza, entonces, ellos no			
229	entendieron el texto, pero hay estudiantes que lo captan			
230	mejor y hay estudiantes que definitivamente no, aún que			
231	ellos asientan, entonces, eso de entrevistar a los estudiantes,			
232	preguntarles, cuáles son sus fortalezas o que no entendieron			
233	del texto, yo creo que también me fue muy útil, porque lo			
234	podría seguir usando, podría seguir acercándome a esos			
235	estudiantes sobre todo los de más bajo rendimiento o más			
236	baja comprensión, para saber bien en que es en lo que están			
237	fallando, porque a veces uno generaliza y desconoce.		25	
238	<b>E.</b> Totalmente, y además la entrevista es una buena			
239	herramienta de evaluación "risas"			
240	<b>CM.</b> "_" entonces para el próximo año, aparte de la	23		
241	entrevista, algún otro instrumento para evaluar la "_"			
242	lectura inferencial			
243	<b>CM.</b> Sí, como ya le dije, quiero, tomarle esa idea que			
244	ustedes hicieron, de preguntarnos por fragmentos esa idea			
245	me encantó, entonces, quiero seguir haciéndola, no tanto en			
246	textos largos, o por lo menos comenzar con fragmentitos,			
247	con tres, cuatro renglones y hacer preguntas con eso y luego			23
248	continuar con el otro fragmento, entonces al continuar con			
249	el otro fragmento, yo me doy cuenta si entendieron el			
250	primero o si no lo entendieron, o si debo pasar al siguiente			
251	o no y ya con todos los fragmentos juntos hacer como una			
252	especie de síntesis o esquema de qué fue lo que sucedió en			
253	la historia, pero esa técnica me gustó mucho y quiero		25	
254	seguirla usando, eso de, despedazar el texto "risas"			
255	<b>E.</b> Sí, la última pregunta de este bloque es, tareas de			
256	evaluación para mejorar la comprensión, o sea, ya no solo			
257	este tipo de tareas, sino tareas de evaluación, o sea ¿qué tipo			
258	de tareas propondría usted para evaluar a los niños si han			
259	entendido o no?	23		
260	<b>CM.</b> Si, ahí yo creo que hay que ir con los niveles aquellos			
261	que la lectura "(...)" literal, inferencial, analítica, yo creo que			
262	a mí me gustaría aprender a plantear preguntas que estén en			
263	todos los niveles, porque a veces uno se queda simplemente			



264	con lo inferencial o la literal y no le da chance a la crítica,			
265	por ejemplo, que es súper importante a la analítica, entonces			
266	yo quisiera, por ejemplo, aprender a plantear preguntas, no			
267	tanto para el examen en sí, si no para la clase en general, en			23
268	todos los niveles y yo creo que eso me cuesta, eso es como			
269	una deficiencia que tengo.		25	
270	<b>E.</b> Es que es difícil, todo el mundo habla de estos niveles,			
271	pero no es tan fácil, de hecho, nosotros que nos dedicamos			
272	a esto, dedicamos largas horas de trabajo y reflexión sobre			
273	esto, es complejo, pero no deja de ser parte de la aventura.			
274	<b>CM.</b> Sí, eso es lo que quiero como proponerle, tratar de ir			
275	por todos los niveles y plantear situaciones, preguntas con			
276	base en todos esos niveles, creo que con eso respondí la			
277	pregunta. "risas"			
278	<b>E.</b> Es muy complicado, no existe una teoría que diga cómo			
279	hacerlo, es uno mismo el que tiene que...			
280	<b>CM.</b> Cuando ustedes hacían las preguntas, que uno debía ir			
281	contestando, yo dije: "Uy, ¿cómo se les ocurrió esto?" "risas"			
282	pero fijo hubo un gran momento de reflexión para hacerlo,			
283	si esto no se les ocurre así al momento, debe ser una semana			25
284	pensando en cómo preguntarlo algo así.			
285	<b>E.</b> Estamos pensando en eso, como trabajar en el			
286	currículo para dar apoyo "risas". Vamos al último bloque,			
287	es sobre los resultados de aprendizaje observado en sus			
288	alumnos, supongo que el poco tiempo que les dio para			
289	trabajar, pero, en realidad, esta misma aplicación de las		27	
290	estrategias que utilizó en su clase y que aspectos ha			
291	observado que han mejorado sus amigos.			
292	<b>CM.</b> Mejoraron mucho, ahora por lo menos preguntan, que			
293	significa tal palabra, porque antes simplemente leían y aún			
294	que no entendieran una palabra aún continuaban con la			
295	lectura, entonces ahora por lo menos preguntan: "Profe,			
296	¿puedo buscar en el diccionario que significa tal palabra o	27		
297	que cree usted que significa?" y a veces les digo: "No, no			
298	vayan al diccionario, que piensa que significa o si no ya, va			25
299	al diccionario", pero por lo menos ya tiene o va adquiriendo			
300	esa curiosidad por saber el significado de algunas palabras,			
301	luego, ahora, como siempre me detenía en el título, desde			
302	que estábamos haciendo, entonces ahora, por ejemplo,			
303	"Buques suicidantes" de Horacio Quiroga, yo les dije, que			
304	es un buque, un barco, suicidante, porque no suicida,			
305	entonces ya se queda una así: "Entonces ¿será que los			
306	buques tienen vida, profe? que se suicidan" cosas así,		27	
307	entonces ya hacían como esos pronósticos, entonces yo			
308	creo que logré eso, que por lo menos tengan la curiosidad			
309	de preguntar y hacer pronósticos, porque antes no, les			
310	costaba mucho, más que este año trabajé con sétimo y			
311	décimo, pero los de décimo eran totalmente impersonales,			
312	un chiste, no se reían, entonces poco a poco, en décimo no			
313	trabajé, la trabajé con sétimo que es donde más les cuesta			27
314	pero por lo menos si logré que tuvieran la curiosidad, que			
315				



316	preguntaran, que se preguntaran a ellos mismos, entonces		31	
317	me parece que poco a poco.			
318	<b>E.</b> Excelente, sin ese principio es difícil pasar. ¿no va a dar			
319	a octavo el próximo año?			
320	<b>CM.</b> Espero que no "risas" no, porque la generación no me			
321	gustó mucho, sé que voy a dar décimo, otra vez y la			
322	generación que viene a décimos es lectora a full, entonces			
323	voy a estar como en la zona de confort, creo que voy a			
324	volver a dar sétimo, entonces me sirve, me sirve todo lo que			
325	aprendí, porque con ellos vamos a emprender más técnicas			
326	o eso espero, que emprendamos nuevas técnicas, que			
327	aprendan a leer diferente.			
328	<b>E.</b> Con un trabajo sistemático en español ¿cree			
329	personalmente que sus alumnos mejorarían en el área de			
330	comprensión?			
331	<b>CM.</b> Absolutamente, porque me parece que no es un	31	31	31
332	trabajo de dos meses, no, es durante todo el año y que ellos			
333	se apropien de técnicas que puedan seguir usando no solo			
334	cuando leen algo obligatorio, sino cuando leen algo que les			
335	gusta, pero si es algo, es un proceso, debe ser un proceso.			
336	<b>E.</b> Muy bien, pues, muchísimas gracias por todos sus			
337	comentarios, realmente ha sido interesantísimo y muy rico.			
338				
339				
340				
341				

## Anexo 2

### Test de Comprensión Lectora para docentes de Español

Antes de comenzar con el curso, le animamos a que ponga a prueba sus conocimientos realizando para ello este cuestionario que tiene como objetivo medir las inferencias lectoras. En esta prueba, encontrará dos tipos de texto divididos en tres fragmentos cada uno y un total de veinticinco preguntas, donde podrá reflejar sus respuestas en relación a cada texto.

Para contestar esta prueba deberá leer los distintos fragmentos y, posteriormente, contestar a las preguntas que se realizan. Una vez concluida la lectura e iniciadas las respuestas, no podrá volver al texto leído previamente. Por tanto, se recomienda realizar una lectura atenta antes de iniciar la prueba. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas en este test, tenga en cuenta que sólo una respuesta es correcta. El tiempo estimado para completar dicho cuestionario es de 15-20 minutos.

Muchas gracias por su colaboración.

#### Presentación

1. Nombre
2. Apellidos (Ejemplo: Gallardo Pérez)

Ya lo dijo Calderón de la Barca: por pobre y mísero que estés, si vuelves el rostro, siempre podrás descubrir a alguien en peores condiciones que recoge tus sobras. Por desgracia, estos versos describen literalmente nuestra sociedad del desperdicio, en la que es habitual ver a la gente rebuscando en los contenedores de basura. Incluso me han contado que algunos supermercados, para evitar que los pobres se agolpen en sus puertas a escarbar los residuos (les debe de parecer poquísimo elegante), rocían los desechos con lejía/desinfectante para que no los puedan comer, lo cual, si es cierto, me parece una de las actitudes más miserables que he oído en mucho tiempo.

Texto 1 - 1ª Parte

#### 2 Preguntas Texto 1 – 1ª Parte

1. ¿A qué se refiere la afirmación de que vivimos en una “sociedad del desperdicio”? Las personas que...

- se sienten pobres y míseros
- recogen las sobras de otros
- consumen productos innecesarios
- impiden que otros recojan la comida sobrante

2. ¿A quién hace referencia el término “les debe de parecer poquísimo elegante” del texto? A los/as...

- cadenas de supermercados

- contenedores de basura
- sociedad actual y consumista
- pobres que rebuscan en la basura

3. ¿A qué hace referencia el texto cuando afirma el autor que “me parece una de las actitudes más miserables”? A...

- rociar los desechos con lejía/desinfectante
- buscar comida en los contenedores
- tirar comida en la basura
- vivir en una sociedad del desperdicio

4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- La sociedad del desperdicio y del consumo que tira la comida en la basura
- Siempre hay alguien peor que tú, como la gente que rebusca comida en la basura
- Los supermercados que envenenan la comida que tiran a la basura
- La actitud miserable de los que tiran la comida en la basura

#### Texto 1 - 2ª Parte

Pero aún hay seres más desprotegidos. Parece que la crisis va a perjudicar bastante a los animales: varios países de la Unión Europea ya han incumplido las nuevas normas de protección para los animales de granja. Y todavía peor está la cuestión de los animales en nuestro país por la ligereza cañí[1] con que el Partido Popular se ha puesto a resucitar la España de estoque y pandereta: esa Comunidad de Madrid que organiza visitas escolares a las plazas de toros, ese ministro de Educación que lo primero que dice es que va a meter dinero en la fiesta taurina ¡y con esta crisis! Yo no estoy a favor de la prohibición de la fiesta de los toros: ya está languideciendo sola a toda prisa, y el prohibicionismo, me parece, solo le proporciona oxígeno.

[1] Gitano.

#### Preguntas Texto 1 - 2ª Parte

1. ¿A qué se refiere el texto con “aún hay seres más desprotegidos”? \* A los...

- toros en las fiestas taurinas
- animales que terminan como comida
- animales que viven en las granjas
- toros en los pastos

2. ¿A qué alude el texto cuando anota “está languideciendo sola a toda prisa”? A la fiesta de los toros

que...

- adquiere un nuevo auge
- es subvencionada por el Estado
- vive una profunda crisis
- no recibe ayudas

2. ¿A quién se refiere el texto con “le proporciona oxígeno”? A la...

- organización de visitas escolares
- prohibición de la fiesta
- política cultural de los ayuntamientos
- opinión mayoritaria de la sociedad

3. ¿Qué significa que la prohibición de los toros “proporciona oxígeno” a los taurinos? Dar...

- ayuda legal a la fiesta de los toros
- razones y motivos para su prohibición legal
- razones y motivos para su supervivencia
- nuevos aires modernos a la industria taurina

5. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- En la Unión Europea se han promovido leyes de protección animal
- En España, la crisis va a perjudicar los derechos de los animales
- El Partido Popular resucita la fiesta de los toros en España
- La Comunidad de Madrid organiza visitas a las plazas de toros a los escolares

Texto 1 - 3ª Parte

Pero el énfasis taurino de este nuevo gobierno, y su obsesión en convertirlo en rasgo identitario, me espeluzna por su ranciedad y su incultura, porque el grado de civilidad de un país se mide en cómo trata a los animales. Ministro Wert: demuestre que no vive de espaldas a la modernidad y, ahora que se están definiendo los contenidos de la asignatura de Educación Cívica, incluya el respeto básico a los animales. No hace falta hablar de los toros: dejemos eso dentro de una burbuja de silencio. Pero intentemos sacar siquiera un poco a este país de la barbarie.

Preguntas Texto 1 - 3ª Parte

1. ¿Quién debe demostrar que “no vive de espaldas a \* la modernidad”? El...

- Partido Popular (PP)
- sistema educativo
- profesorado de Educación Cívica
- Ministro Wert

2. Cuando leemos “demuestre que no vive de espaldas a la modernidad”, ¿a qué se refiere? Es vivir

ajeno a...

- el gusto por el mundo de los toros
- la educación en los derechos de los animales
- la incultura y la desinformación de un país
- los rasgos de identidad en los ciudadanos

3. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? La necesidad de...

- transformar los toros en rasgo de identidad español
- introducir una asignatura de Educación Cívica en la escuela
- promover la afición a la fiesta de los toros
- propiciar una educación en el respeto a los animales

Tómase su tiempo para comenzar el nuevo texto  
Texto 2 - 1ª Parte

—¡Eh!, ¡Bonguero[1]!... ¿Para dónde va?  
—¡A las salinas de Jicaral!  
—¿No hay lugar para mí?  
—¡Cómo no, mi amigo!... ¡Venga!  
(...)

Un bongo es una pequeña embarcación de velas, en donde caben apenas unas cuantas personas. El casco es hecho de una sola pieza, labrada golpe a golpe, a fuerza de hacha (...) de un gran tronco (...).

Un bongo es para aguas mansas.

Un bongo no se puede aventurar a mar abierta, como los grandes navíos, en donde cabe mucha gente y pasan muchas cosas en sus largas travesías.

Un bongo no puede perder de vista la tierra, porque a pesar de todo, sigue siendo un árbol.  
(...)

Aquel bonguero era un buen viejo sesentón. Macizo por fuera como una quilla. Transparente por dentro, como una vela. Hacía viajes por el Golfo de Nicoya. (...)

Por hacer una caridad, había recogido a una chiquilla que quedó sola cuando murió su madre, una parienta lejana del bonguero. Desde entonces, se había dedicado a cuidar a sus dos amores: el bongo, y su hija adoptiva, Natalia, quien siempre lo acompañaba en sus navegaciones.

—Y, ¿dónde está Natalia? —le pregunté.

El bonguero bajó la cabeza con enorme pesadumbre, y me pareció que estrujaba un remordimiento con la mano.

—Se ahogó... Se me ahogó aquí, en este mismo golfo. No hace mucho... Yo tuve la culpa. ¡Viera cómo he sufrido!

[1] Bonguero es la persona que se encarga de navegar y trabajar con un bongo.

Preguntas Texto 2 - 1ª Parte

1. ¿A qué se refiere el autor cuando afirma “Macizo por fuera como una quilla. Transparente por dentro, como una vela”? A las características de un hombre de...

- gran tamaño e inteligente
- tamaño medio y poco inteligente
- aspecto débil e intelecto simple
- aspecto fuerte y de intelecto simple

2. ¿Qué significa que el bonguero “estrujaba un remordimiento \* con la mano”?

- Tenía remordimientos por sus acciones
- Se sentía con culpa por sus constantes viajes
- Se sentía culpable del ahogamiento de Natalia
- Tenía remordimientos por no cuidar de Natalia

3. De acuerdo con el texto ¿por qué un bongo no puede perder de vista la tierra? Porque es una embarcación...

- de velas
- de gran calado
- pequeña
- de transporte de personas

4. De acuerdo con el texto, ¿por qué el bongo sigue siendo \* un árbol? Porque...

- no puede alejarse de la orilla
- es pequeño y caben pocas personas
- hace viajes por el mar
- recoge a los pasajeros

5. De acuerdo con el texto ¿a quién se refiere el bonguero cuando afirma “Se me ahogó aquí”? Se refiere a...

- su mujer
- la madre de Natalia
- un amigo
- Natalia

6. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- La tristeza del bonguero
- La descripción de un bongo
- La comparación del bongo con el cuento
- El servicio que hacía el bongo

## Texto 2 - 2ª Parte

Veamos lo que le pasó al bonguero:

Un día, con la pleamar, hacia la madrugada, el bonguero levó el ancla y soplando noroeste, rayó el golfo hacia Puntarenas.

Fue un mal día. A la altura de Chomes lo aprisionó una calma y estuvo varias horas a merced de la corriente. El bonguero iba al timón y Natalia en el banco de proa. Entre uno y otra había un cargamento de plátanos currares.

No sé podía hacer otra cosa sino esperar.

El bonguero había observado que Natalia... ya no era una mocosa sin importancia. Había notado en la muchacha, con cuánto pudor bajaba su falda cada vez que en un sur fresco descubría sus muslos, y había adivinado, bajo las velas... ¡cómo iban madurando las limas en el limero!

Aquel día, aprovechando la calma, le dijo:

—Natalia, ya no sos una chiquilla y... yo no soy tan viejo. Te he recogido, te he cuidao y te he querido mucho. He pensao, este... he venido pensando que si sos agradecida y... me querés un poquito, bueno, el Padre Raimundo me dijo que no hay impedimento para que nos casemos y...

—¡No quiero!... ¡No puedo, tata! —lo interrumpió ella—. Yo lo quiero a usté... mas de otro modo. Se lo agradezco, pero...

—¡No hay pero, Natalia! —gritó el bonguero cambiando de maneras—. Yo te he cuidao pa mí, y ya lo tengo todo arreglao. Mañana vas conmigo a l'iglesia. ¡Ah!..., y no me llames tata.

¿Entendes?”

No se habló más del asunto.

El bonguero echó el ancla en un bajo fondo, y esperando, esperando vientos favorables, se quedó dormido en el banco de popa.

Cuando despertó, no estaba Natalia en el bongo. El resto del día y toda la noche la estuvo buscando en el oscuro golfo.

—¡Natalia!... ¡Hijita mía!...

Y no la vio más.

## Preguntas Texto 2 - 2ª Parte

1. ¿A qué se refiere el texto cuando afirma “¡cómo iban madurando las limas en \* el limero!”?  
A que...

- ( ) Natalia crecía y se hacía cada día más mujer
- ( ) las limas habían madurado por estas fechas
- ( ) comenzaba el atardecer de aquel día
- ( ) el tiempo pasaba rápido al igual que crecía la niña

2. De acuerdo con el texto ¿a quién se refiere el texto cuando afirma “Ya no la vio más”? A...

- ( ) su embarcación
- ( ) un Pasajero
- ( ) las velas que utilizaba
- ( ) la niña que recogió

3. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído

previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- La negativa de Natalia a casarse
- La propuesta de matrimonio
- La madurez de Natalia
- El último viaje del bonguero

#### Texto 2 - 3ª Parte

Una negra ave marina, muy alto, se mantuvo inmóvil largo rato, como un ancla suspendida en el espacio.

Luego estilizó un descenso, fondeando la inmensa inmensidad del cielo.

El bonguero me miró y dijo:

—A veces salta el agua, como ahorita, ¿sabe usted? y le pringa a uno la cara, y uno no sabe si está llorando, porque... la mar y las lágrimas son aguas saladas.

—Bueno— le pregunté al bonguero—y, Natalia... ¿sabía nadar?

—Como un pez.

—Y, cuénteme: ¿no tenía novio?

—No, que yo sepa... A veces la veía con Jacobo, un buen muchacho que me ayudaba a cargar el bongo.

—Y ¿dónde está Jacobo?

—Por esos días me había dicho que se iba a trabajar a Punta Quepos y desapareció sin decir nada.

Y después de una breve reflexión, con los ojos muy abiertos y un nuevo tono en la voz, añadió:

—¡Hombre!... ¡No había pensao en eso! —Y luego, sonriendo dulcemente, con la cara salpicada de mar... o de lágrimas—: Bueno, si es así... ¡que Dios la bendiga, pues!

En el corazón del Golfo de Nicoya, cayó de pico un alcatraz y levantó la cabeza con una corvina. Otro alcatraz, volando a ras del agua, le arrebató el pescado y huyó hacia los manglares.

#### Preguntas Texto 2 - 3ª Parte

1. A qué se refiere el texto cuando afirma “—¡Hombre!... ¡No había pensao en eso!”. \* A que Natalia se...

- había ahogado
- fue con Jacobo
- negó a casarse
- escapó de la casa

2. ¿A quién se refiere el texto cuando dice “¡que Dios la bendiga, pues!”? A/Al...



- Natalia
- Jacobo
- bonguero
- alcatraz

3. ¿A quién se refiere el texto cuando afirma “desapareció sin decir nada”? A/Al...

- Natalia
- Jacobo
- bonguero
- alcatraz

4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?

- Natalia se escapó con Jacobo, su novio de siempre
- El bonguero quería casarse con la joven Natalia
- Natalia no amaba de la misma manera al bonguero
- El bonguero supo que Natalia se había escapado



Anexo 3

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**

**COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201   Telefax: (506) 2224-9367

Instituto de Investigación en  
Educación (INIE)  
Escuela de Formación Docente

## FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

**Formación del profesorado para la mejora de la comprensión inferencial y la autorregulación lectora en la educación secundaria**

Código (o número) de proyecto: 724B6 322

Nombre del Investigador Principal: Isabel Gallardo Álvarez y Fernando Guzmán Simón

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

**PROPÓSITO DEL PROYECTO:** La presente investigación es planteada por docentes del área de español que están laborando en el sistema educativo formal y que llevaron el curso on-line *Formación del profesorado para la mejora de la comprensión inferencial y la autorregulación lectora en la educación secundaria*.

- A.** El interés por realizar esta investigación surge tras identificar que es necesario que el docente de Español conozca sobre los procesos cognitivos de la comprensión lectora, así como la lectura inferencial y la autorregulación lectora para los estudiantes de secundaria. Por tanto, a través de esta entrevista se pretende obtener información que nos permita valorar el aprovechamiento del curso on-line sobre la comprensión lectora y la lectura inferencial y el aprovechamiento de este parra promover la lectura en los estudiantes de secundaria a cargo del docente que llevó el curso.
- B.** **¿QUÉ SE HARÁ?** La entrevista pretende ofrecer un espacio de diálogo donde, a través de una serie de preguntas, el profesional entrevistado puede ofrecer a los investigadores su opinión sobre el tema de la investigación
- C.** **RIESGOS:**
1. La participación en este estudio no conlleva ningún tipo de riesgo para usted. No se realizarán preguntas de carácter personal ni se ahondará en temas que puedan introducirse en su privacidad.



- D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio no obtendrá ningún beneficio directo: sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más de la efectividad del curso on-line y la comprensión y aplicación de los conocimientos en el aula costarricense.
- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Isabel Gallardo o Fernando Guzmán-Simón y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Isabel Gallardo al teléfono 2511-5385 en el horario L-V 9:00- 4:00. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 o 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte su participación en el curso on-line de capacitación.
- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión académica, pero respetando el anonimato de las fuentes de información.
- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo  
fecha

---



Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento  
fecha

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
(CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-Recursos didácticos para la mediación pedagógica de la comprensión lectora  
inferencial en Educación Secundaria.docx