



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

INIE Instituto de  
Investigación en  
Educación

# La comprensión lectora basada en los géneros discursivos

Secuencias didácticas para el profesorado de secundaria en el aula de Español



Prólogo por: Daniel Cassany

**Isabel Gallardo Álvarez, Universidad de Costa Rica**  
**Fernando Guzmán-Simón, Universidad de Sevilla**  
**2025**



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

**INIE** Instituto de  
Investigación en  
Educación

373  
G163c

Gallardo Álvarez, Isabel

La comprensión lectora basada en los géneros discursivos. Secuencias didácticas para el profesorado de secundaria en el aula de Español / Isabel Gallardo Álvarez y Fernando Guzmán-Simón. -- 1a. edición -- San José, Costa Rica : INIE, 2025.

1 recurso en línea (201 páginas) ; PDF ; 4,7 mb. – (Colección Yigüirro)

Formato de acceso: World Wide Web

ISBN 978-9968-527-71-2

1. EDUCACION SECUNDARIA. 2. COMPRENSIÓN DE LECTURA. 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. 4. ESPAÑOL – MÉTODOS DE ENSEÑANZA. 5. MATERIALES DE ENSEÑANZA. I. Guzmán-Simón, Fernando, coautor. II. Título. III. Serie.

RVB/672

### **Comité Editorial:**

M.Sc. Carlos Cortés Zúñiga  
Dra. Catalina Ramírez Molina

### **Revisión filológica:**

Bach. Natalia Castro Salgado, La Voz Activa.

San José, Costa Rica. 2025

# Tabla de contenidos

Prólogo. Daniel Cassany.....	5
<b>Capítulo 1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 2. Enseñanza de la lectura en el marco curricular costarricense.....</b>	<b>13</b>
2.1. Notas sobre los elementos constitutivos del marco curricular actual.....	13
2.2. La lectura y el currículo de Español en Tercer Ciclo de la Educación General Básica.....	15
<b>Capítulo 3. La educación lectora en tercer ciclo.....</b>	<b>21</b>
3.1. La comprensión lectora basada en los géneros discursivos .....	21
3.2. ¿Qué se entiende por leer?.....	22
3.3. ¿Qué se entiende por comprensión lectora?.....	22
3.4. ¿Qué es un lector competente?.....	23
<b>Capítulo 4. Los géneros discursivos y la comprensión lectora.....</b>	<b>31</b>
4.1. ¿Qué papel tiene el género discursivo en la lectura?.....	31
4.2. ¿Cómo es la comprensión lectora basada en los géneros discursivos?.....	37
<b>Capítulo 5. Estrategias didácticas de la comprensión lectora: la interacción en el aula.....</b>	<b>39</b>
5.1. ¿Cómo enseñar los géneros discursivos?.....	39
5.2. La interacción en el aula como estrategia didáctica.....	40
5.3. El andamiaje como estrategia de enseñanza.....	42
5.4. El camino hacia la autonomía lectora como etapas formativas.....	43
<b>Capítulo 6. La autorregulación de la lectura.....</b>	<b>47</b>
6.1. La relación entre autorregulación y la comprensión lectora.....	47
6.2. ¿Para qué se necesita el desarrollo de la autorregulación de la lectura?.....	51
6.3. ¿Cómo se aprenden y enseñan las estrategias de comprensión lectora?.....	53
6.4. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje de las secuencias didácticas?.....	54

<b>II Parte. Secuencias didácticas para la mejora de la comprensión lectora.....</b>	<b>56</b>
<b>Capítulo 7. Secuencia didáctica para la comprensión lectora del cuento <i>A la deriva</i> de Horacio Quiroga.....</b>	<b>59</b>
7.1. Introducción.....	59
7.2. Actividades previas a la lectura del cuento.....	61
7.3. Actividades durante la lectura del cuento.....	74
7.4. Actividades posteriores a la lectura.....	86
<b>Capítulo 8. Secuencia didáctica para la comprensión del artículo de opinión <i>Las primeras futbolistas</i> de Sara Mariana Benítez Sierra.....</b>	<b>100</b>
8.1. Introducción a la columna de opinión.....	100
8.2. Actividades previas a la lectura.....	102
8.3. Actividades durante la lectura.....	122
8.4. Actividades posteriores a la lectura.....	133
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>142</b>
9.1. La comprensión lectora y la formación del profesorado en Costa Rica.....	142
9.2. Secuencias de actividades basadas en los géneros discursivos.....	143
9.3. Actividades antes, durante y después de la lectura.....	144
9.4. La dimensión social de la lectura en el aula.....	145
<b>10. Bibliografía.....</b>	<b>147</b>
<b>11. Anexo 1. Materiales del estudiante: Secuencia didáctica para mejorar de la comprensión lectora del cuento <i>A la deriva</i> de Horacio Quiroga.....</b>	<b>151</b>
11.1. Antes de la lectura.....	151
11.2. Actividades durante la lectura.....	162
11.3. Actividades posteriores a la lectura.....	166
<b>12. Anexo 2. Materiales del estudiante: Secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora de la columna de opinión <i>Las primeras futbolistas</i> de Sara Mariana Benítez Sierra.....</b>	<b>173</b>
12.1. Antes de la lectura.....	173
12.2. Actividades durante la lectura.....	190
12.3. Actividades posteriores a la lectura.....	196

## Prólogo

*Por Daniel Cassany*

Leyendo este manuscrito he recordado varios de los “lemas” o “divisas” que me han acompañado durante muchos años, en la formación de profesorado y la investigación sobre la comprensión lectora. Son “frases felices” que resumen mi punto de vista y que utilizo en mis charlas y vídeos, y que también delatan mis coincidencias con este volumen y las buenas impresiones que me ha causado.

La primera dice *Leer es un verbo transitivo* y me ha asaltado al ver el título: “La comprensión lectora basada en los géneros discursivos”. Efectivamente, hay muchas maneras de leer, según el propósito, el contexto, el autor, el texto... Es más preciso y operativo “enseñar a leer periódicos”, “a leer poesía”, “a leer ensayo”, o “novela o instrucciones”, en tareas diferentes, que simplemente “enseñar a leer”, de manera intransitiva e ingenua.

Sería fantástico que hubiera una sola manera de leer, que la pudiéramos aprender de golpe en primaria y que esto bastara para toda la vida... Pero no es así. Las prácticas lectoras varían según el tiempo y el espacio —otra frase célebre— y nunca acabamos de aprender a leer. Así, su enseñanza también debe adaptarse a estas variaciones y particularidades.

Basarse en los géneros discursivos es una manera realista, fundamentada, científica, de afrontar el problema. La tipología textual ofrece descripciones empíricas de los discursos más relevantes y conocerla en su uso diario permite abordar la lectura de manera más ajustada y útil. El conjunto deviene una educación más versátil, estratégica y diversa.

La autorregulación es otro concepto clave de este volumen. Lo suelo explicar con una metáfora: el director de orquesta. Visualizo al cerebro lector como una gran sala de conciertos, con los músicos prestando atención a los brazos y la mirada de su director. Esa “conciencia” o “capacidad metacognitiva”, ese “monitor” que regula los procesos mentales no es más que un director de orquesta, que da entrada a la sección de viento (anticipar ideas, formular hipótesis), que ordena un “andante” a la sección de cuerda (elaborar inferencias, identificar ideologías), que da entrada a la percusión (detectar errores), o que para el ensayo porque ha detectado errores y pide al conjunto que reinicie de nuevo la pieza (que relea el texto).

Otra cosa que ha recuperado mi mente de manera espontánea al leer este original es una imagen de 2018: una foto de *El Periódico*, en que Ferran Adrià, el mejor chef del mundo durante varios años, enseña a preparar un *fricandó* a dos afortunadas jóvenes, ante una cazuela y unos fogones, vestidos todos para la ocasión en una cocina corriente. Busquen el titular “El día en que fui pinche de Ferran Adrià” para encontrarla. La he usado muchas veces con docentes para mostrar lo que es, lo que debe ser, la interacción en el aula, el andamiaje o, en definitiva, la mejor manera de ayudar a los aprendices a entender.

El mejor chef, el Ferran Adrià de la clase —que son ustedes, los docentes— deben ponerse el delantal y empezar a leer con sus alumnos, mostrándoles cómo lo hacen para construir significados, dialogando con ellos para que vean cómo están ustedes interpretando las letras, cómo formulan hipótesis y cómo buscan la coherencia y el significado en la interpretación. Esta es la manera científica de enseñar a leer y esta es la propuesta que se detalla admirablemente en este volumen. Espero que les guste tanto como a mí.

## Introducción

El primer capítulo orienta a quien lee sobre la situación actual de la comprensión lectora en la población estudiantil de educación secundaria en Costa Rica. Esto nos lleva a la revisión de los diferentes *Informes del Estado de la Educación*. Esta revisión nos permite acercarnos a los resultados de las diferentes pruebas PISA aplicadas al estudiantado costarricense, donde el nivel de comprensión lectora es bajo. El análisis comparado de los datos históricos de esta prueba ha mostrado cómo el puntaje ha ido disminuyendo cada vez más y se aleja progresivamente de la media del puntaje de la OECD. Esta disminución en los resultados de Costa Rica lleva a preguntarse por las acciones tomadas en la educación y a buscar modelos alternativos que permitan mejorar la comprensión lectora del alumnado.

*La lectura ya no se considera una habilidad adquirida solo en la infancia durante los primeros años de escolaridad. En cambio, se ve como un conjunto de conocimientos en expansión, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de la vida en diversos contextos, a través de la interacción con sus semejantes y la comunidad en general.*

PISA (2018, p. 9).

Este apartado tiene como objetivo la revisión de las necesidades del estudiantado de 7.º nivel de la asignatura de Español para mejorar las estrategias de comprensión lectora. Dichas estrategias permitirían dar respuesta a los criterios de evaluación del currículo costarricense. Este libro está compuesto por dos partes bien diferentes. La primera aborda los fundamentos teóricos en los que se basa la propuesta didáctica de comprensión lectora en el marco curricular de Costa Rica; la segunda, contiene una propuesta didáctica para mejorarla. Esta puede ser puesta en práctica por el profesorado y ser aplicada a otros textos que deben leer estudiantes de 7.º nivel. Esta segunda parte contiene las tareas de comprensión lectora de un cuento (“A la deriva” de Horacio Quiroga) y un artículo de opinión (“Las primeras futbolistas” de Sara Mariana Benítez Sierra). Estas secuencias pueden servir para ser aplicadas en el aula y como ejemplo de otras secuencias que podrían ser desarrolladas por el profesorado a partir de otros textos de lectura.

Por su parte, la primera sección ofrece un panorama de la situación actual de la comprensión lectora en Costa Rica y una revisión del currículo. También, aborda el marco teórico y metodológico en que están basadas las secuencias de comprensión lectora. Específicamente, se tratan cuestiones relacionadas con el concepto de comprensión lectora, el papel del género discursivo en la lectura, la interacción en el aula y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación de la comprensión lectora.

Las últimas dos décadas ha crecido el interés en Costa Rica por hacer investigaciones que indaguen sobre la comprensión lectora. Por ello, investigadores de las universidades públicas costarricenses han colaborado al conocimiento de la actual situación lectora del estudiantado con diversas investigaciones (artículos, capítulos de libros, entre otros). Asimismo, han elaborado nueve informes

del estado de la educación, donde indagan sobre el desarrollo de la comprensión lectora de la población estudiantil de Educación Primaria y Secundaria. Estos informes del estado de la educación han ido haciendo un seguimiento del desarrollo de la comprensión lectora, mediante los resultados obtenidos por la población estudiantil en las diferentes Pruebas PISA, aplicadas a partir de 2009. Hasta el momento, han sido cinco las pruebas PISA donde se ha evaluado la comprensión lectora en Costa Rica (Programa Estado de la Educación, 2005, 2008, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019, 2021 y 2023).

Los informes del estado de la educación, que se publican desde el año 2005, también tienen un apartado dedicado a la investigación del desempeño del estudiantado en las diferentes áreas del saber, siendo la materia de Español una de ellas. El primer informe de 2005 aborda el estudio de las habilidades de esta población en lengua española, entendida como el aprendizaje de su gramática, de la expresión escrita y el estudio de obras y figuras destacadas de la literatura. Este informe no contaba con evaluaciones o pruebas específicas que mostraran el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora en esta población, por lo que se inició revisando los resultados de las pruebas de Bachillerato aplicadas en el undécimo nivel (Programa Estado de la Educación, 2005). Para el año 2005, se constata que esta prueba de Español, que tomaba en cuenta el tema de la redacción, así como el de gramática y el de lectura de textos literarios, tuvo una tasa de aprobación superior al 90 %. Este resultado dejaba entrever que el desempeño estudiantil en el área de lengua y literatura era alto.

Con posterioridad, los informes de 2009 en adelante realizan estudios secundarios con los informes PISA. Este cambio concede un papel relevante al desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, este papel principal no parece ser el centro en el currículo actual de Español. Esta problemática es evidenciada por la disparidad de los resultados obtenidos en el examen final de bachillerato y las pruebas PISA. El análisis comparado de estas dos pruebas evidencia que estas miden competencias distintas. A tenor de los resultados obtenidos en PISA (véase tabla 1), las habilidades de lectura de la población adolescente costarricense no son buenas. De hecho, el informe de 2017 señala que hay una disminución en el puntaje obtenido con respecto al 2009; en el 2015, son 16 puntos menos y, en el 2019, 17 puntos menos con respecto a la media obtenida en el 2009. Estas puntuaciones muestran el bajo desempeño de esta población en el área de lectura (Estado de la Educación, 2017, p. 194). En este sentido, la valoración realizada por especialistas sobre el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en adolescentes plantea unos resultados preocupantes desde la perspectiva de su competencia lectora. Así,

Cuando se analizan los resultados según los niveles de desempeño que alcanzan los estudiantes se obtiene que en alfabetización lectora más del 40 % de los jóvenes de 15 años tiende a situarse por debajo del nivel 2 de desempeño, considerado el mínimo necesario para lograr una inserción exitosa en la sociedad del conocimiento, y el 75 % o más no llega al nivel 3 (Estado de la Educación, 2017, pp. 51-52).

La tendencia general de los resultados entre 2009 y 2023, además, plantea una competencia descendente en la población estudiantil. Esto viene a subrayar que las medidas adoptadas en la última década en los centros educativos están siendo escasamente eficaces en Costa Rica (tabla 1). Este hecho plantea algunos problemas estructurales en la educación costarricense que, sin embargo, no serán el objeto principal de este libro. Al contrario, estas páginas ofrecen alternativas al profesorado para mejorar la comprensión lectora en el marco del currículo actual de la asignatura de Español.

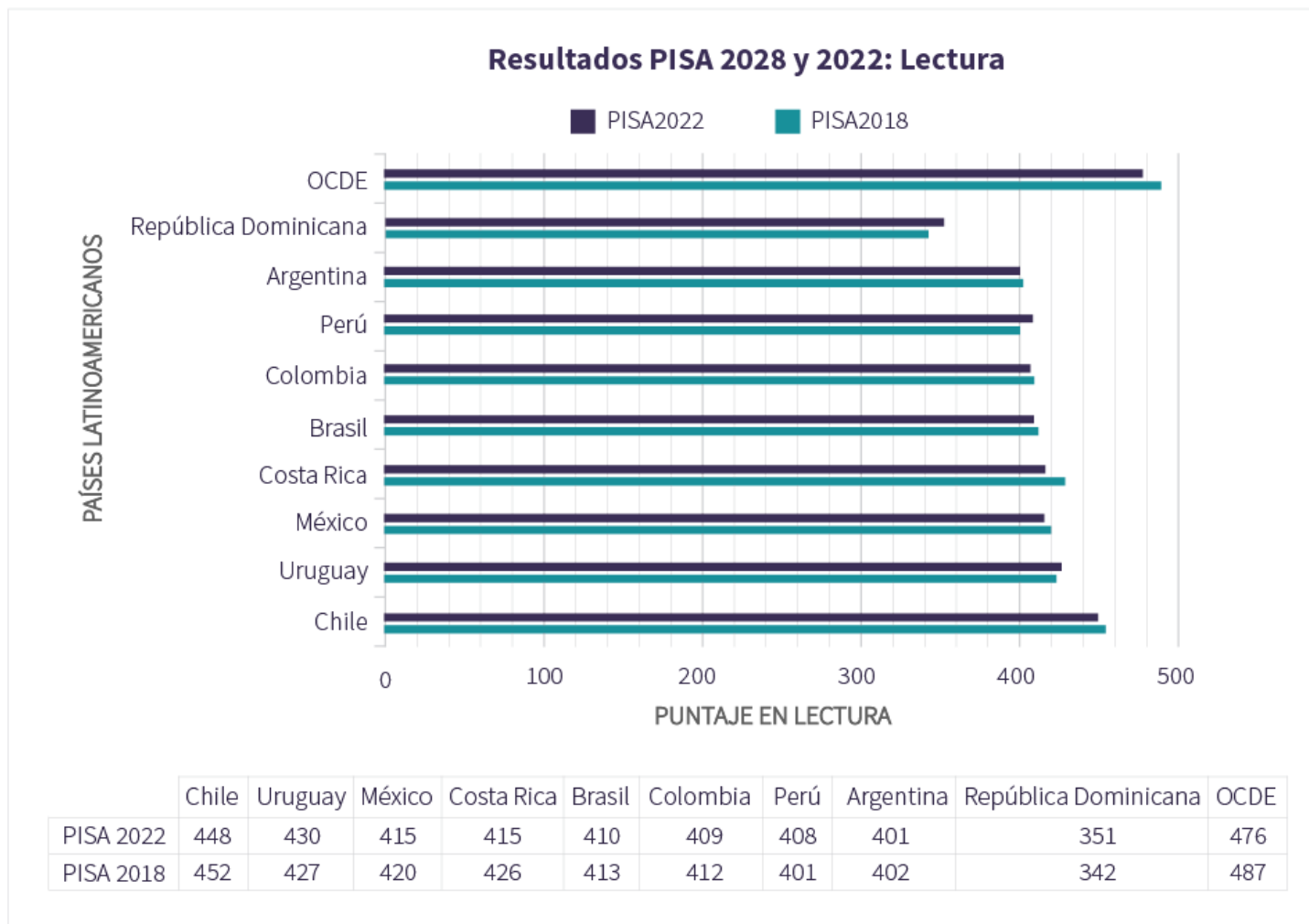
**Tabla 1. Prueba PISA. Puntajes de lectura Costa Rica**

Año	Comprensión lectora		
Puntajes	Costa Rica	Media Latinoamérica	Media OCDE
2009	443	449	494
2012	441	441	496
2015	427	459	493
2018	426	489	487
2022	415	409	476

Fuente: OCDE 2010, 2013, 2016, 2019, 2023

En general, se observan dos aspectos sobre estos puntajes. En primer lugar, los puntajes alcanzados en “Comprensión lectora” por los estudiantes costarricenses se encuentran por debajo de la media de los países de la OCDE (véase tabla 1). En segundo lugar, estos puntajes se han ido reduciendo con el pasar de los años, desde la primera evaluación en 2009 hasta la última, en 2023. En cambio, la tendencia de la media en Latinoamérica oscila a una década, pero muestra una clara mejoría, especialmente en su informe de 2018. Como se apuntó anteriormente, se pueden revisar en la figura 1 los puntajes alcanzados en Latinoamérica en el área de Comprensión Lectora. Costa Rica obtiene el lugar 49, por debajo de Chile y Uruguay, pero aun así el puntaje es bajo en comparación con todos los países de la OCDE, donde la media es obtenida por China que corresponde a un 555 y a Singapur con un 549. Esto evidencia que las medidas implementadas por los distintos planes educativos en Costa Rica no solo no han permitido acercar sus resultados a la media latinoamericana, sino que evidencia una tendencia negativa en su mejora. En definitiva, estos datos urgen al profesorado a experimentar nuevas formas de abordar la mejora de la comprensión lectora en el aula de la asignatura de Español. Las secuencias de aprendizaje que presentamos en este libro no son ni la mejor ni la única manera de lograr una mejora en la comprensión lectora, pero son una propuesta innovadora que puede ayudar a solucionar parte de los problemas que presenta la lectura de algunos textos del currículum.

**Figura 1. Resultados Pisa 2018 y 2022 en Latinoamérica para el área de Lectura**



Fuente: Elaboración propia

El *Informe de la Educación* aborda el estado de la actualidad educativa en los distintos niveles educativos de Costa Rica. Si en el *Sexto Informe* (2017) se hacía constar que los puntajes obtenidos por Costa Rica en el área de Lectura eran bajos y que el estudiantado no conseguía llegar al nivel 3, en el *Octavo informe de la Educación* (2021), cuatro años después, se dice que

En más de una década de participación en el programa PISA, no se han registrado avances en la competencia lectora de los estudiantes. En la competencia lectora, el 74 % de los jóvenes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron por debajo de los dos niveles de desempeño inferiores. (p. 129)

En la misma línea, el *Noveno informe de la Educación* (2022) hizo referencia al denominado “apagón educativo”, donde el estudiantado costarricense dejó de ir a las aulas durante un año lectivo completo por motivo de la pandemia por COVID-19 y las huelgas del profesorado de los años 2018 y 2019. Estas circunstancias impidieron que la población docente implementara mejoras sobre la comprensión lectora. Este contexto tan adverso para el desarrollo lector estudiantil justifica, en parte, los bajos puntajes en lectura obtenidos en la Prueba PISA 2022, donde se pasó de 426 a 415 puntos.

En el contexto costarricense, la evaluación PISA no contempla la evaluación de la comprensión lectora del 10 % de estudiantes que abandonaron en 7.º nivel los estudios obligatorios. Este abandono escolar incluso podría significar unos valores inferiores a los evaluados de permanecer esta población en las aulas, como ocurre en otros países de la OECD. Ante este panorama surgen varias preguntas que nos gustaría responder:

1. ¿Por qué el puntaje de los jóvenes costarricenses ha descendido en la comprensión lectora?
2. ¿Qué acciones han sido implementadas en las aulas para mejorar la comprensión lectora?
3. ¿Qué enfoques didácticos podrían mejorar la comprensión lectora en la población estudiantil costarricense?

La respuesta a las preguntas anteriores requiere de una reflexión orientada en diferentes direcciones. Para responder a la primera pregunta, sería necesario una investigación que permitiera el conocimiento en las aulas para revisar qué se enseña en ellas y con qué finalidad se propone la lectura durante las clases de secundaria. La finalidad en la comprensión lectora tiene un papel fundamental, en la medida que comprender lo que se lee se convierta en una manera de resolver tareas complejas en el aula. Sin embargo, la finalidad de la lectura en el currículo costarricense se relaciona directamente con el análisis de textos literarios. En el currículo podemos leer el siguiente criterio de evaluación: “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” (MEP, 2016, p. 72).

Sin embargo, la lectura atiende no solo al análisis de textos, sino permite acceder a todo tipo de discursos en el que se requiere el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. De hecho, algunas respuestas (Estado de la Educación, 2009) dada por el propio cuerpo docente abordan cómo es el acercamiento lector que realizan en el aula de Secundaria con los textos literarios y no-literarios, y estas fueron recogidas en investigaciones previas (Gallardo Álvarez, 2012; Ramírez Molina, 2007). Entre las respuestas sobre las dificultades de abordar la comprensión lectora en la asignatura de Español se encuentra, por un lado, la cantidad de contenidos que hay que revisar a lo largo del año en esta materia. Estos contenidos van más allá de la lectura de los textos recomendados y abarcan aspectos relacionados con la gramática (tomando en cuenta la sintaxis y la morfología) como también la expresión escrita (donde la ortotipografía del Español, como el uso de las mayúsculas y la puntuación ocupan buena parte del tiempo disponible en esta asignatura). Del mismo modo, el profesorado apunta que la comprensión lectora se incorpora al aula desde el análisis de textos. Este planteamiento requiere que las y los estudiantes comenten el texto tras haber leído la obra recomendada, bajo la premisa de que la comprensión lectora del texto es previa a este tipo de tareas. Sin embargo, una parte de esta población afirman haber terminado su Educación Secundaria sin haber leído ninguno de los textos literarios asignados en el currículo, pues las pruebas escritas de Español únicamente demandaron cuestiones que se resolvían con los apuntes sobre el análisis literario hecho por sus docentes (Gallardo Álvarez, 2008)

Los análisis socioculturales sobre la lectura de textos en las aulas necesitarían una nueva reflexión, que evite este tipo de situaciones que eluden la comprensión de los textos del currículo. Con este fin, uno de los elementos que ayudarían a integrar análisis literario y comprensión lectora implicaría una sustancial mejoría en los resultados de la competencia lectora de estudiantes. El desarrollo de nuevas estrategias en el aula basadas en los géneros discursivos permitiría, por un lado, la realización de actividades centradas en la comprensión lectora y, por otro, desarrollaría estrategias lectoras que podrían ser aplicables a otro tipo de lecturas a través del currículo. La propuesta que abordamos en este libro se enmarca en el currículum de la asignatura de Español del Ministerio (MEP, 2016) y en algunos proyectos llevados a cabo por la Escuela de Sídney en Australia.

**Para saber más:**

AAW. (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023/Programa Estado de la Nación*. CONARE – PEN.

Guzmán-Simón, F., Moreno-Morilla, E., Gallardo, I., y García-Jiménez, E. (2019). Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: Un estudio comparado entre Costa Rica y España. *Revista de Educación*, 385, 63-86. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-417>

PISA. (2018). *Marco teórico de lectura*. PISA 2018. OECD.

### Enseñanza de la lectura en el marco curricular costarricense

Este capítulo hace un repaso del modelo curricular propuesto por el MEP para el desarrollo de la lectura de textos literarios y no literarios. El modelo curricular está situado en la competencia comunicativa, que busca desarrollar las habilidades de lectura, habla, escritura y escucha en un grupo de estudiantes. El desarrollo de la comprensión lectora busca que quienes aprenden accedan a información nueva que contienen los textos y desarrollen su competencia literaria con el fin de conocer e interpretar nuevas lecturas del currículo. El foco de la enseñanza suele estar en los aprendizajes derivados del análisis literario, por lo que no se detiene en las estrategias de comprensión lectora, que permitirían mejorar el acercamiento directo a los textos. En consecuencia, el análisis crítico de textos se coloca en el centro del proceso y no así la comprensión lectora. El lector de séptimo nivel es un lector inmaduro para abordar determinados textos del programa y no posee estas estrategias para comprender los textos propuestos en el currículo, lo que plantea dificultades en la comprensión. Esto provoca que el profesorado deba implementar tareas para mejorar la comprensión lectora, que es el objetivo de este libro. Este volumen presenta estrategias para guiar a estudiantes en la lectura de diferentes textos; además, dichas estrategias están orientadas a la comprensión lectora de diversos géneros discursivos.

*Leer es comprender, valorar, significar, interpretar el mundo; es un proceso que implica la comprensión de elementos, la recreación y la transformación. Debe concebirse como una oportunidad para fortalecer y desarrollar varias habilidades y destrezas que harán del estudiantado un(a) lector(a) competente.*

Ministerio de Educación Pública (2016, p. 13).

#### 2.1. Notas sobre los elementos constitutivos del marco curricular actual

Este libro tiene como objetivo la presentación de estrategias para guiar la lectura de diferentes textos, específicamente en la comprensión lectora de diversos géneros discursivos. En particular, las páginas de este libro abordan dos géneros discursivos muy concretos: el cuento y el artículo de opinión. Con este fin, el material didáctico desarrolla dos secuencias, cada una de ellas está centrada en un género distinto y apoyadas en una serie de estrategias que conducirán a mejorar la lectura crítica e interpretativa de los textos. Para ello, las secuencias se han organizado de manera que el cuerpo docente guíe al estudiantado hacia la lectura comprensiva como parte de un proceso, pasando por distintos niveles hasta llegar a una lectura interpretativa y crítica. Para la creación de esta secuencia, se ha tomado en cuenta no solo la teoría de diferentes especialistas en la comprensión lectora, sino también las directrices concernientes a la lectura de textos del Ministerio de Educación Pública en el programa de Español (MEP, 2016).

El programa de estudios para el III y IV Ciclo de la Educación, en el área de Español, tuvo cambios sustanciales en el año 2016. Estos cambios abarcaron tanto el modelo pedagógico (¿cómo se va a enseñar y aprender la lengua y la literatura?) como el modelo curricular (¿qué elementos de la competencia comunicativa deben ser desarrollados?). Mientras el modelo pedagógico se ubica dentro del paradigma socioconstructivista, el modelo curricular está situado en la competencia comunicativa, que busca desarrollar las habilidades de lectura, habla, escritura y escucha en un grupo de estudiantes. Este modelo curricular se basa en las cuatro habilidades de comunicación (lectura, escritura, habla y escucha), las cuales son esenciales para que el ser humano sea competente comunicativamente en la sociedad y en el desarrollo de su vida social. De acuerdo con el MEP, este enfoque busca “fomentar los saberes orientados al desarrollo de las competencias comunicativas y la comprensión lectora indispensable en la asignatura en sí” (MEP, 2016, pp. 4-5). El desarrollo de la competencia comunicativa del MEP (2017) busca dar respuesta a las demandas del entorno social de la población estudiantil de manera adecuada. Esta adecuación requiere de aspectos cognitivos porque usan el conocimiento con distintas habilidades del pensamiento, adaptativos porque se adecuan a las modificaciones del contexto y conductuales porque producen el resultado de pensar al realizar diferentes acciones.

La asignatura de Español posee dos ejes esenciales: el primero, el conocimiento de la Lengua como sistema; el segundo, la lectura de textos de diferentes géneros discursivos. Estos ejes se fundamentan teóricamente en el concepto de competencia comunicativa, que es la base para el desarrollo de los aprendizajes. De acuerdo con Carlos Lomas (1999), citado por el MEP (2016),

la competencia comunicativa es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible el uso de la lengua (normativamente adecuada, correcta, eficiente y coherente) en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas y entre estas y los diversos tipos de textos. (MEP, 2016, p. 7)

El programa de Español describe la competencia comunicativa con otras subcompetencias que se han de tomar en cuenta. Así, el desarrollo de las distintas habilidades de la competencia comunicativa incorpora, según Lomas (1999), elementos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos, semiológicos y de lectura (o literarios). Estas competencias (saber hacer) evidencian el reto al que se enfrenta un estudiante cuando se entiende el aprendizaje y la enseñanza del Español únicamente como la enseñanza de un programa basado en el conocimiento (saber) de la lengua y la literatura.

El currículum propuesto por el Ministerio de Educación Pública (2016) define la competencia literaria, partiendo de Frade Rubio (2009), como “el proceso de leer, comprender y llegar a inferencias e interpretaciones, a partir de las cuales el lector aprende y construye nuevos conocimientos, nuevos textos” (p. 8). Una perspectiva más desarrollada la encontramos en Mendoza (2004) que, partiendo del concepto

de T.A. Van Dijk (1983), propone este mismo concepto como “una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. En los procesos de producción y de recepción, intervienen las diversas aptitudes y actitudes del autor y del lector ante los usos literarios manifiestos en la obra de creación” (Mendoza, 2004, p. 138). Esta definición señala la necesidad de que tanto la persona que escribe como la que lee tenga una serie de conocimientos fundamentales para ser competentes. La comprensión lectora parte de la integración de distintos conocimientos que requiere quien lee. En este sentido, Mendoza (2004) señala algunos de estos conocimientos como, por ejemplo, saberes lingüísticos, textuales y discursivos, pragmáticos y semióticos, conocimientos literarios, conocimientos culturales o experienciales, entre otros. Como señaló Antonio Mendoza (2004), “el planteamiento didáctico de la literatura se centra en la formación y al desarrollo de la competencia literaria, que sirve de base de capacitación para la lectura de creaciones artísticas realizadas bajo el signo de lo lingüístico en el amplio contexto semiótico de la cultura y de la estética” (p. 138).

El desarrollo de las secuencias didácticas que componen este libro parte del concepto competencia literaria para ofrecer a las y los docentes de Español una secuencia didáctica que ayude a mejorar la comprensión lectora desde una perspectiva cultural de la literatura. El desarrollo de la comprensión lectora en Educación Secundaria pretende que el alumnado acceda a la información nueva que contienen los textos y desarrollen su competencia literaria, con el fin de conocer e interpretar nuevas lecturas del currículo. Estas estrategias desarrolladas podrán aplicarlas a otros ámbitos de su vida como lectores de determinados géneros discursivos literarios y no literarios. Desde nuestra propuesta, la competencia literaria y la comprensión lectora es un binomio indisoluble que debe ser abordado de forma global y progresiva en la Educación Secundaria.

## **2.2. La lectura y el currículo de Español en Tercer Ciclo de la Educación General Básica**

El currículo de Español para séptimo nivel propone la lectura y el análisis tanto de textos literarios como de no literarios. Además, sugiere una distribución de textos, según su género para leer a lo largo del curso lectivo (véase tabla 2). El papel de la comprensión lectora no es explícito en el texto del currículum, pero el análisis de dichos textos obligatorios (véase tabla 3) requiere de estrategias que mejoren la capacidad lectora de la población estudiantil. Este análisis se basa en la aplicación de diversas teorías críticas de la literatura, como el estructuralismo, la semiótica, la teoría del texto y la sociocrítica.

**Tabla 2. Textos de lectura para VII Nivel**

Textos literarios		Texto no literario	
Género Discursivo	Número de textos	Género Discursivo	Número de textos
Cuento	3	Artículo de periódico	1
Novela	1	Texto científico	1
Poesía	2	Noticias de periódico	1
Drama	1	Afiches de periódico	1
Ensayo	1	Video anuncio publicitario	1
Relato	1		
<b>Total de textos literarios</b>	<b>9</b>	<b>Total de textos no literarios</b>	<b>5</b>

Fuente: Programa MEP (2017). Elaboración propia

En total, a lo largo del ciclo lectivo, el estudiantado de séptimo nivel deberá leer nueve textos literarios y cinco textos no literarios, para un total de 14 textos. Estas lecturas serán divididas en los tres trimestres que normalmente tiene el ciclo lectivo. Así, cada estudiante deberá leer y analizar tres textos literarios y otros dos no literarios cada trimestre. El número de textos y la necesidad de abordar su análisis en el aula hacen de esta tarea una de las más difíciles a las que se enfrenta tanto docentes como estudiantes de Español. El foco suele estar puesto en los aprendizajes derivados del análisis literario y, en pocas ocasiones, se detiene en las estrategias de comprensión lectora que permitirían mejorar el acercamiento directo a los textos de lectura y, en consecuencia, el análisis por parte de quienes están aprendiendo. La mejora de la comprensión lectora supondría la incorporación de un análisis literario basado en el sentido crítico de la lectura y menos dependiente de los comentarios realizados por la población docente de Español en el aula. La mediación docente para la comprensión del texto no siempre incentiva la lectura directa de los textos literarios y no literarios que se analizan en séptimo nivel. En este sentido, análisis literario y comprensión lectora van de la mano en el currículo y requieren de tareas específicas que ayuden a la autonomía lectora y crítica del alumnado. Dicha autonomía lectora será desarrollada a lo largo de los cinco años de la Educación Secundaria costarricense por parte de quienes cursan los estudios.

Estos textos, ya sean literarios o no, se leerán siguiendo un criterio de evaluación que, de acuerdo con el programa de estudio del Ministerio de Educación Pública, es el siguiente: “Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos” (MEP, 2016, p. 46).

Este mismo criterio de evaluación se repite para los diferentes niveles. Con este, se pretende que mediante una lectura basada en la crítica y el análisis literario de los textos, a partir de diferentes fases, quien lee (estudiante) llegue a comprender el texto en su complejidad, haciendo inferencias e interpretaciones desde su propia perspectiva. Este planteamiento coloca en el centro del proceso del análisis crítico de textos a la comprensión lectora. Aspectos como la ubicar fuentes especializadas, el paratexto, el cotexto o su ubicación textual hacen referencia a estrategias empeladas por lectoras y lectores maduros para construir su propia comprensión. Como abordaremos en los apartados siguientes, la construcción de un modelo de referencia de la lectura implica el uso de determinadas informaciones que el lector obtiene tanto de su experiencia personal y lectora. Sin embargo, la población lectora de séptimo nivel, que es inmadura en su lectura, no posee estas estrategias para comprender los textos propuestos en el currículo, lo que plantea serias dificultades en su comprensión lectora. Esto implica que el profesorado deba implementar tareas para mejorar la comprensión lectora junto con el análisis literario. El segundo sin el primero aboca al estudiantado a tomar determinados atajos en el aprendizaje que no son significativos ni relevantes para su desarrollo intelectual.

Las fases a las que se refiere el criterio de evaluación están definidas a partir del texto *Análisis e interpretación de textos literarios* de Jorge Rodríguez Cano y Silvia Solano Rivera (2016), utilizado por el Ministerio de Educación para construir un modelo educativo en la asignatura de Español. La lectura atenta de este modelo da un papel relevante a la comprensión lectora y a la construcción de una imagen mental con información que proviene del entorno o de la experiencia previa de quien lee. De este modo, todos estos elementos deben formar parte del aula para que la población estudiantil, con recursos y experiencias personales y lectoras dispares, puedan construir su análisis desde su propia experiencia lectora. Desde nuestra perspectiva, esta guía didáctica desarrollada por Jorge Rodríguez Cano y Silvia Solano Rivera (2016) debería incorporar también en su planificación de aula lecciones de comprensión lectora, previas a su posterior análisis literario.

De acuerdo con Jorge Rodríguez Cano y Silvia Solano Rivera (2016), la lectura de textos literarios se ha de hacer siguiendo cuatro fases: la natural, la de ubicación, la de análisis y la de interpretación. Para definir estas fases, se han basado en cuatro teorías literarias diferentes: el estructuralismo, la semiótica, la teoría del texto y la sociocrítica. Sin embargo, ¿cómo se puede interpretar sin antes construir una imagen mental del texto leído? ¿Cómo llegar a una interpretación basada en un enfoque crítico sin antes comprender aquello que se lee?

Para resolver esto, el Ministerio de Educación Pública señala de una manera esquemática las fases que se han de seguir en este proceso de análisis, tal y como se observa en la tabla 3.

**Tabla 3. Fases del análisis literario**

Fase natural	Fase de ubicación	Fase analítica	Fase interpretativa
<b>1. Elegir un texto:</b> Qué textos, qué géneros son más apropiados para interesar e inculcar el gozo por la lectura.	<b>1. Ubicar fuentes especializadas</b> para superar la primera lectura y comprensión del texto	<b>1. Paratexto</b> a) Gráfico b) Verbal	<b>1. Sociedad y valores:</b> a) Promovidos b) Cuestionados
<b>2. Leer el texto</b> para evaluar los niveles de lectura que contiene, el léxico, la retórica, demás recursos y estrategias comunicativas.	<b>2. Ubico al autor</b> en su época, estética, generación y las bases ideológicas de la generación.	<b>2. Cotexto:</b> a) Estructura b) Mundo mostrado c) Retórica d) Estilo e) Estrategias discursivas	<b>2. Implicaciones:</b> a) Sociales b) Ideológicas c) Genéricas d) Étnico - culturales e) Ecológicas f) Epistémicas
<b>3. Comprender el texto</b> para valorar las competencias lectoras y comprensivas que demanda en el lector.	<b>3. Ubico su obra</b> según géneros, clasificación de sus textos, líneas temáticas y problemas abordados.	<b>3. Estructuras de mediación</b> a) Intertextos b) Interdiscursos c) Cogniciones d) Mitos e) Símbolos	<b>3. Filias y fobias derivadas:</b> a) Punto de punto b) Tono c) Posición del texto ante mundo mostrado d) Estrategias discursivas
<b>4. Valorar el texto</b> para ver qué aporta al sentido estético, ético y político de la realidad desde la que leo y enseño a leer.	<b>4. Ubico el texto</b> elegido para ver qué han dicho sobre él, desde qué perspectiva y qué podemos agregar a esas lecturas anteriores.	<b>4. Contexto:</b> Prácticas: a) Sociales b) Discursivas c) Ideológicas	<b>4. Actitud y posición:</b> a) Promocionada b) Descartada c) Demandada por el texto en el lector

Fuente: Programa de Español III Ciclo (MEP, 2016, p.17)

La tabla 3 permite observar que cada fase se presenta de manera independiente, pero para poder cumplirlas es necesario hacer un análisis del texto de manera interdependiente entre las distintas fases. La comprensión lectora del estudiantado no es capaz de separar los sentidos del texto en distintas capas como propone el análisis. De hecho, la construcción del sentido coherente que hace quien lee debe interrelacionar elementos de las distintas fases de análisis. Para poder cumplir con la fase natural, y evaluar los niveles de lectura que contiene “El léxico, la retórica y los demás recursos y estrategias comunicativas” (Rodríguez Cano y Solano Rivera, 2016, p. 79), es necesario pasar por la fase analítica y centrarse en los diferentes elementos que componen el cotexto. Lo mismo ocurre con la tercera

parte de la fase natural “Comprender el texto para valorar las competencias lectoras comprensivas que tiene el lector” (Rodríguez Cano y Solano Rivera, 2016, p. 81); para ello la lectura de cada estudiante debe interrelacionar parte de la información que se desarrolla en el resto de fases (ubicación, analítica e interpretativa); es decir, la comprensión lectora pasa por la fase de ubicación (donde ubica la obra elegida) y por la fase analítica (el paratexto, el cotexto, la estructura de mediación y el contexto), que permite al estudiante valorar la coherencia de la imagen mental durante la lectura en la fase interpretativa. Finalmente, para valorar el texto, punto cuarto de la fase natural, es necesario haber pasado por todas las fases y centrarse en la fase interpretativa. La tabla 3 muestra cómo la comprensión lectora está relacionada con otros conceptos y no puede entenderse como una fase del análisis, sino como un elemento transversal que relaciona cada uno de los aspectos que constituye el análisis o la construcción de sentido de un texto.

Nuestra secuencia didáctica parte del modelo analítico del MEP (2016, p.17) para reconsiderar el papel de la comprensión lectora en el proceso de acercamiento a un texto. Esta comprensión lectora es una parte esencial del análisis y plantea en nuestro modelo cómo llevarla a cabo de una manera secuencial y sistemática. Esta sistematicidad permitirá desarrollar en el estudiantado una metaconciencia lectura de la comprensión, incorporando a la lectura estrategias para la construcción coherente de la imagen mental. Aprender a resolver estas incoherencias en la lectura será uno de los retos clave para el éxito lector en la educación secundaria. La secuencia que presentamos en este libro es una aproximación sistemática que ayudará al profesorado a mejorar las estrategias lectoras de sus alumnos en la asignatura Español.

En definitiva, este libro viene a defender la tesis de la inseparabilidad del análisis literario y la comprensión lectora. No puede haber análisis literario sin comprensión lectora, pues ambos se desarrollan en el mismo plano cognitivo del sujeto. Ambos elementos (comprensión y análisis literario) son las dos caras de una misma moneda. Los autores de este libro se preguntan qué valor tiene para el desarrollo estudiantil asumir un análisis literario sin que exista una comprensión del texto analizado. En el marco de la legislación actual (MEP, 2016), la asignatura de Español es propietaria del desarrollo de diversas habilidades de la competencia lectora. En particular, las habilidades que ha de desarrollar como competencia lectora el estudiante de secundaria en esta asignatura son las siguientes:

1. Domina **diversas estrategias** [lectoras] para abordar **distintos tipos de texto**.
2. Toma conciencia de la **realidad nacional y global** con base en textos literarios representativos de la literatura costarricense y foránea.
3. **Comprueba hipótesis** construidas en diferentes contextos y tipos de textos.
4. **Verifica y critica el contenido** de la lectura de textos no literarios y lo compara con sus propias prácticas, y ofrece juicios y opiniones sobre la veracidad, autenticidad, validez, confiabilidad y otras variables.

5. Asume una **actitud crítica** frente a las manifestaciones de exclusión, para subsanarlas.
6. Toma conciencia de su **papel activo** dentro de una visión local y global (MEP, 2016, p. 9, el subrayado es nuestro).

La docencia en la clase de Español tiene como finalidad el desarrollo de la competencia lectora en el marco de la legislación del MEP (2016). Estas actividades plantean al estudiantado el reto de adquirir estrategias lectoras que son particularizadas por la finalidad de la lectura y el género discursivo del texto, sean literarios o no (habilidad 1). A partir de estas estrategias, podrán descubrir perspectivas diversas sobre las realidades que dichos textos reflejan e incentivarán la construcción de imágenes mentales e hipótesis coherentes entre el texto y sus contextos de origen (habilidades 2 y 3). En definitiva, la comprensión lectora supone una herramienta fundamental para abordar críticamente temáticas diversas y adoptar un papel activo frente a determinadas situaciones contemporáneas (habilidades 4 y 5).

Con el fin de llevar a cabo este encargo que plantea el MEP (2016), las páginas de este libro asumen el reto de plantear varias secuencias didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de 7.º curso. La perspectiva adoptada en este libro asume que la comprensión lectora no es un proceso exclusivamente individual, sino que debe ser explorado como proceso colectivo en el aula, a través de tareas desarrolladas en grupos. Este proceso colectivo evolucionará desde un completo andamiaje del cuerpo docente hacia un papel de mayor autonomía por parte de cada estudiante. La comprensión lectora es vista a partir de una constante negociación entre estudiantes y docente, primero, y estudiante y su experiencia personal y lectora, después. Por ello, la lectura en el aula debe enseñarles a negociar los significados, construyendo una imagen mental coherente. Las tareas de este libro deben interpretarse como una propuesta abierta y nunca como una secuencia didáctica cerrada y de aplicación obligatoria. Su implementación en las aulas y su éxito dependerá de la manera en que la población docente adapte libremente estas tareas a distintos géneros discursivos o invente otras nuevas con el fin de servir mejor a sus estudiantes.

#### Para saber más:

Barrón Tirado, C. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica: logros y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 89-108. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000100089](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100089)

Navarrete Cázales, Z. (2023). Políticas para la educación secundaria en Costa Rica : una revisión de las reformas. CPU-e, *Revista de investigación educativa*, 37. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2849>

Ramírez Molina, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: la escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.30704>

### La educación lectora en tercer ciclo

Este capítulo aborda cómo la secuencia didáctica para mejorar la lectura que se presenta en este libro parte de las propuestas de la Escuela de Sídney y su programa *Leer para aprender* (Rose y Martin, 2018). Este enfoque se basa en la enseñanza de la comprensión lectora en el aula y en la pedagogía de los géneros discursivos. Este modelo lector hunde sus raíces en un enfoque sistémico-funcional del lenguaje, que subraya el papel del contexto cultural y situacional, tanto de la comunicación oral como escrita. La lectura es definida como un cruce de caminos en el que intervienen tanto las habilidades cognitivas como los conocimientos previos de quien lee, su cultura y la situación social que le rodea. Los retos del desarrollo lector pasan por adquirir estrategias y habilidades para localizar y evaluar críticamente la información y para construir una imagen mental coherente con elementos del mundo que conoce. Esto lleva al desarrollo de lectores competentes y con experiencia, que pasan por los distintos niveles de comprensión lectora (decodificación, lectura literal, deductiva e interpretativa), los cuales, a su vez, están relacionados con los niveles de procesamiento cognitivo.

*(...) lo que nosotros entendemos como el problema central de la educación: la desigualdad entre estudiantes en lo que se refiere a la participación en las actividades de aprendizaje de la escuela, incluyendo el aprendizaje en el aula y el aprendizaje individual derivado de la lectura.*

Rose y Martin (2018, p. 277)

#### 3.1. La comprensión lectora basada en los géneros discursivos

La búsqueda de formas alternativas de mejora en la lectura de secundaria ha llevado a quienes escribieron este libro a revisar nuevas experiencias de enseñanza de la lectura en diversos países. Esta búsqueda nos llevó a las propuestas desarrolladas por la Escuela de Sídney y su programa *Leer para aprender* (Rose y Martin, 2018). Así, la secuencia didáctica para la mejora de la lectura que se presenta en este libro está basada en la pedagogía de los géneros discursivos. El modelo lector que propone la Escuela de Sídney pretende integrar la comprensión lectora en cada una de las áreas del currículo y en los distintos niveles de la enseñanza obligatoria. En particular, la publicación *Leer para aprender* (2018) asumió una estrategia didáctica basada en el andamiaje de la comprensión del estudiantado, especialmente en el trabajo previo a la lectura, y el cuidado en las interacciones entre docente y estudiante, con el fin de ser eficientes en la comprensión lectora de un texto.

Los trabajos de la Escuela de Sídney fueron desarrollados en el último cuarto del siglo XX en torno a diversos proyectos, que aunaron el estudio de la lengua y la educación en sus distintos niveles. El investigador más relevante fue Michael Halliday (véase Halliday y Matthiessen, 2004), quien dio forma a un enfoque sistémico-funcional del lenguaje, con lo cual subrayó el papel del contexto cultural y situacional tanto de la comunicación oral como escrita (Eggins, 2002; Lemke, 1985; Martin, 1992). Este enfoque sistémico-funcional del lenguaje ha permitido reflexionar sobre cómo es usada y estructurada la lengua desde una perspectiva semántica-funcional en diversos contextos comunicativos. En particular, esta reflexión metalingüística está orientada en nuestra publicación hacia la mejora de la construcción de diversas interpretaciones sobre la lectura de los géneros discursivos.

### **3.2. ¿Qué se entiende por leer?**

En nuestros días, la lectura es definida como una práctica sociocultural que nos ayuda a entender cómo la acción de leer posee un carácter eminentemente cognitivo, social y cultural. Este carácter cognitivo, social y cultural concreto alude a una concepción de la comprensión lectora que reúne tanto las habilidades cognitivas complejas como el papel que desempeña la propia subjetividad lectora como parte de una sociedad y una cultura singular. Esto permite explicar cómo la experiencia lectora parte de que cada lector puede interpretar de manera distinta el sentido del texto, según los parámetros sociales y culturales en los que vive.

Para lograr esta comprensión lectora basada en un modelo sociocognitivo, es necesario desarrollar estrategias de lectura metacognitivas y funcionales centradas en la dimensión autorreguladora, social y crítica de la comprensión lectora (Kalantzis et al., 2019). Esta perspectiva refuerza el papel que poseen los conocimientos y las experiencias previas de quien lee para construir la comprensión lectora. En consecuencia, leer se convierte en el cruce de caminos en el que intervienen tanto las habilidades cognitivas como los conocimientos previos, la cultura y la situación social de quien lee (Kucer, 2014). Su objetivo es construir una imagen mental coherente con todas estas informaciones, donde el reto está dirigido al despliegue de diversas estrategias de comprensión lectora adaptadas a los fines de una lectura concreta, sea de textos literarios como no literarios.

### **3.3. ¿Qué se entiende por comprensión lectora?**

La definición de comprensión lectora en el marco de la evaluación de PISA ha evolucionado al ritmo que ha cambiado la propia sociedad en ámbitos como la cultura, la economía y la tecnología (PISA, 2018). La lectura hoy es considerada una competencia transversal en el desarrollo de habilidades y estrategias de una persona a lo largo de su vida y en contextos muy dispares (Kintsch, 1998; McNamara y Magliano, 2009). Actualmente, sus retos lectores pasan por desarrollar estrategias y habilidades que le permitan localizar y evaluar

críticamente la información de los textos multimodales impresos o digitales y construir, con esta información, una imagen mental coherente con elementos del mundo que conoce. Desde esta perspectiva, PISA ha planteado la siguiente definición de la competencia lectora: “La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (PISA, 2018, p. 10).

Como una parte de la definición de competencia en lectura, encontramos el concepto “comprensión”, entendido como un proceso complejo que trasciende la decodificación del texto e incorpora elementos no exclusivos de los procesos cognitivos (como la identificación de palabras o letras), sino otros conocimientos que deben integrarse en este proceso como las estrategias metacognitivas (estrategias de resolución de problemas lectoras) y socioculturales (conocimientos culturales como los géneros discursivos o el entorno referencial de un relato). En consonancia con esta perspectiva, el concepto de comprensión lectora de PISA señala cómo

cada acto de lectura requiere cierta reflexión, revisión y relación de la información textual con la información extratextual. Los lectores procesan sus reservas de información, experiencias y creencias, y constantemente cotejan lo que leen en relación con el conocimiento extratextual, revisando continuamente su sentido del texto. (PISA, 2018, p. 11)

Del mismo modo, el documento de PISA titulado *Marco teórico de lectura* (2018) incide en cómo el término *texto* ha de hacer referencia a discursos tanto impresos como digitales, al igual que la lectura asume la incorporación al discurso de diagramas e imágenes que están presentes en textos discontinuos, multimodales y dinámicos —como aquellos que tienen hipervínculos— en un contexto cotidiano de lectura.

### **3.4. ¿Qué es un lector competente?**

La lectura de un texto es una actividad compleja que requiere la intervención de numerosos elementos. La lectura no debería ser identificada como un proceso de decodificación de unas palabras o letras, sino como un conjunto de estrategias que posibilitan la comprensión lectora. La comprensión lectora que aplica un lector competente requiere del concurso de diversos procesos que le permiten buscar la coherencia a partir de diversas fuentes de información. Esta información obtenida del texto escrito debe ser contrastada con los conocimientos relacionados con el contexto de situación de la lectura y el contexto cultural de quien lee. Los distintos niveles de comprensión lectora están orientados a los distintos niveles del texto que poseen también correspondencia con los niveles de procesamiento cognitivo del lector como aparecen en la tabla 4.

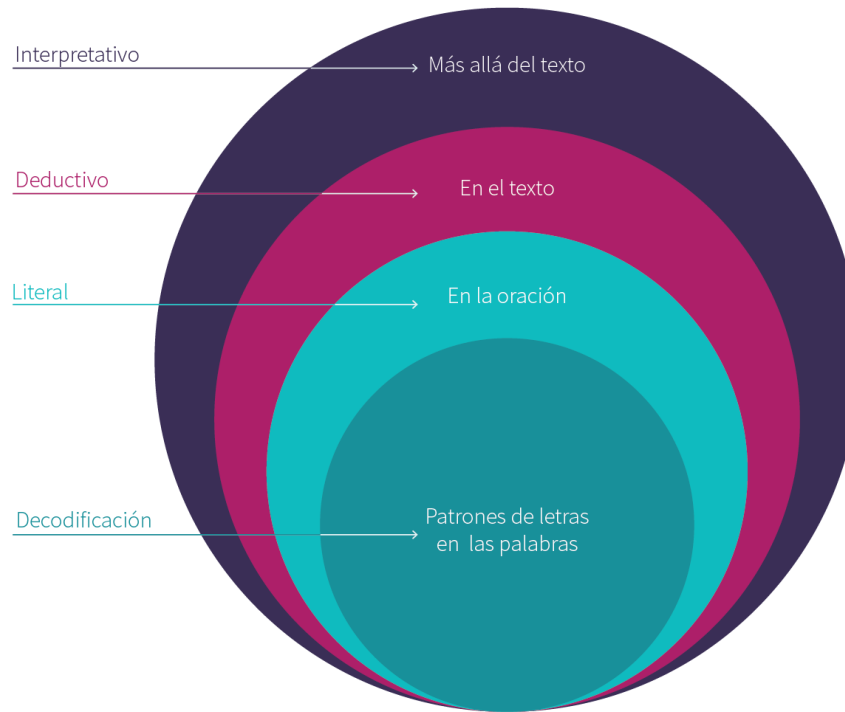
**Tabla 4. Comparación de los niveles de comprensión y procesamiento cognitivo de la lectura**

Niveles de comprensión	Niveles de procesamiento cognitivo	Procesos cognitivos
<b>Decodificación</b>	Prerrequisitos lectores (conciencia fonológica, relación grafema-fonema, etc.)	-Reconocer palabras a través de una ruta subléxica y léxica.
<b>Literal</b>	Código superficial.	-Construir proposiciones. -Conectar proposiciones.
<b>Deductivo</b>	Representación del texto-base.	-Construir la representación del significado global del texto. -Identificar la organización interna del texto.
<b>Interpretativo</b>	Modelo de referencia o de situación.	-Construir la representación con las ideas previas del texto. -Identificar e interpretar los rasgos del género discursivo del texto -Trasladar el sentido del texto al contexto

Fuente: Adaptación de Echeverría (2006).

Los distintos niveles de comprensión lectora (decodificación, literal, deductivo e interpretativo) están relacionados a su vez con los niveles de procesamiento cognitivo y, por ende, a los procesos cognitivos necesarios para la comprensión del texto. Por un lado, la **decodificación** del texto requiere de determinados prerrequisitos lectores que son desarrollados en los primeros años de la escolarización infantil, al igual que la comprensión literal, basada en la construcción de proposiciones y la conexión entre unas proposiciones y otras. En este sentido, nuestro interés por mejorar la comprensión lectora en Educación Secundaria debe centrarse en los niveles siguientes: deductivo e interpretativo.

**Figura 2. Niveles de comprensión lectora**



Fuente: Adaptación de Rose y Martin (2018, p. 138).

La comprensión **deductiva** del texto asume el desarrollo de la habilidad en el estudiantado de la coherencia y la cohesión textual. Sin embargo, es difícil comprender un texto si no somos capaces de diferenciar distintas etapas o estructuras en un texto según el género discursivo. De modo que al leer, será más eficiente si se pone en juego la estructura textual narrativa, cuando se lee un cuento o una estructura textual argumentativa, cuando se lee una columna periodística de opinión. Desde esta perspectiva, nuestra secuencia didáctica aborda la comprensión deductiva del texto a partir del desarrollo de una clara conciencia de cómo se ha de estructurar cada texto según su género discursivo. De ahí que un lector maduro sea capaz de realizar hipótesis sobre la estructura que va a leer cuando realiza una lectura superficial del texto.

El proceso lector se afianza en la medida en que se desarrollan hipótesis sobre la lectura y se confirma, o niega, dicha hipótesis. La eficiencia lectora pasa por ir adquiriendo distintas experiencias lectoras, que construyan una memoria de los géneros discursivos y, que cabe esperar como estructura verbal, de uno u otro texto. Con estos elementos, quien lee construye una representación del significado global del texto. La comprensión deductiva permite la construcción del **texto-base**, que es la imagen mental que se crea de la información nueva que aporta el texto leído.

La comprensión **interpretativa** consiste en la construcción de la imagen mental, una vez que la representación del texto base es cotejada con la información previa que conoce sobre el tópico o tema del texto. A esta fuente de información, también debemos añadir su capacidad para identificar e interpretar los rasgos del género discursivo del texto en la construcción del modelo de referencia. Del mismo modo, ha de trasladar el sentido del texto al contexto de situación.

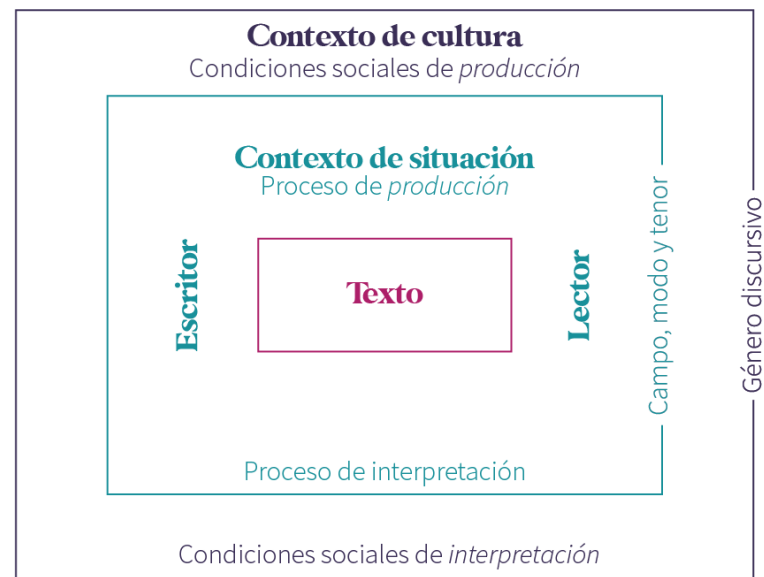
Con toda esta información, la representación del texto-base es modificada y se construye un nuevo modelo de referencia personal e irrepetible. El **modelo de referencia** es la imagen mental construida al buscar la coherencia entre la información del texto-base y la información procedente del contexto de situación de la lectura y el contexto de cultura (véase figura 3). En este sentido, quien lee hace uso no solo de las capacidades cognitivas que permiten el reconocimiento de grafías y palabras, sino que intervienen en el proceso elementos lingüísticos, contextuales y culturales que le permiten la reelaboración/construcción de la información.

El modelo global de lectura propuesto por Snow y Sweet (2003) describe la importancia que tiene tanto el contexto en el que se desarrolla la lectura como el marco sociocultural en el que se realiza. Estos elementos nos hacen reflexionar sobre las dificultades lectoras individuales para construir una imagen mental coherente cuando la situación o el contexto cultural no es compartido con quien escribe. En este punto, nos gustaría reflexionar sobre dónde nacen las dificultades que impiden que el público lector del siglo XXI comprenda la lectura de textos de épocas anteriores. Desde esta perspectiva, los géneros discursivos nacen como parte de un contexto de cultura que determina las condiciones sociales de producción. Dichas condiciones sociales, que quedan claramente inscritas en el texto a través de los usos escritos del género discursivo en una época concreta, no suelen coincidir con las condiciones sociales de interpretación del público actual.

El concepto “género discursivo” es definido por Martin (2013) como “una configuración recurrente del significado, que se introduce gradualmente en el discurso como un proceso social escenificado y orientado a la consecución de objetivos” (p. 9). Si quien lee no compartiera las condiciones sociales de producción, no podría interpretar adecuadamente el género discursivo y se enfrentaría a cierta desorientación en la construcción de su comprensión deductiva e interpretativa.

El **contexto de cultura** determina las características del género discursivo en una comunidad, el propósito de su escritura y la elección de su estructura discursiva, sintáctica y léxica (Eggins, 2002). Todos estos elementos construyen la comprensión deductiva e interpretativa del texto deben partir de contexto de cultura común. Esto permite a la persona escritora construir un discurso orientado hacia una finalidad concreta y, a quien lee, la posibilidad de construir una imagen mental (modelo de referencia) plausible y coherente sobre el texto en un contexto cultural particular.

**Figura 3. Adaptación del modelo sociodiscursivo**

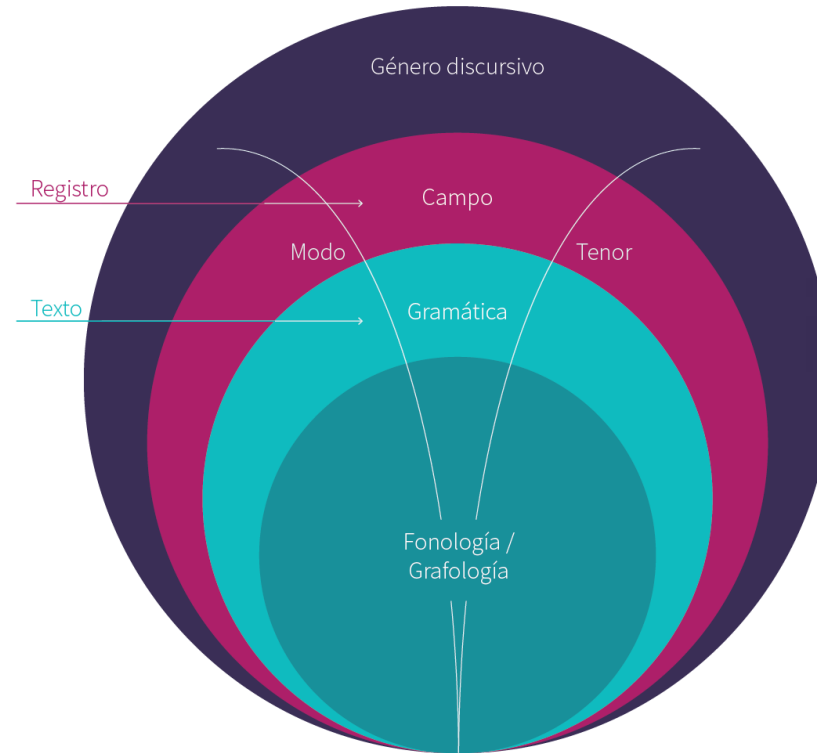


Fuente: Lillis (2001, p. 35)

El **contexto de cultura** determina las características del **género discursivo** en una comunidad, a partir del propósito general de la interacción y las fases del discurso (Eggins, 2002). Las prácticas sociales de un género discursivo determinan los elementos que lo componen (turnos o partes del discurso, por ejemplo). Dichas fases del discurso acaban por definir la estructura del discurso (Halliday y Hasan, 1985) y disponen los patrones sintácticos y léxico adecuados para un determinado género discursivo. En un contexto escolar, el estudiantado aprende a comprender artículos de opinión, relatos breves o textos instructivos. Los elementos que determinan el género discursivo son, en primer lugar, su estructura (introducción, enumeración de ingredientes e instrucción de la preparación). Junto con la secuencia textual,

también son seleccionados, en segundo lugar, los patrones sintácticos y léxicos de los ingredientes y la preparación. Todos estos elementos construyen parte del sentido del texto a partir de un contexto de cultura común. Esto permite a quien escribe construir un discurso orientado hacia una finalidad concreta y posibilita que sus lectores construyan una interpretación adecuada del texto.

**Figura 4. Adaptación de los niveles del texto**



Fuente: Rose y Martin (2018).

La figura 4 representa los distintos niveles que constituyen el texto, desde los elementos más globales y abarcadores, como el género discursivo, hasta la unidad más pequeña, en la fonología (si se tratara de un texto oral) o grafología (en un texto escrito). Un texto asume una construcción particular de un género discursivo, dependiendo de diversos aspectos de la situación y su finalidad comunicativa.

Dichos elementos quedan descritos en el contexto de situación, a partir de la determinación del campo, el tenor y el modo. A su vez, estos elementos dan forma al texto, a su construcción oracional (gramática) y la escritura de palabras. En este sentido, quien lee puede detectar, a través de las etapas del texto (estructura) y el registro lingüístico determinado por el tenor, el campo y el modo, el género discursivo del texto que necesita comprender. Así, los géneros discursivos son estructuras, elementos verbales y no-verbales recurrentes identificados como un prototipo textual, ayudan a interpretar la finalidad de dicho discurso (Eggins, 2002). En este sentido, cuando detecta que un determinado texto es una columna periodística o una lista de la compra, automáticamente hará una hipótesis sobre el contenido y su finalidad. Esta hipótesis previa se convertirá en una opinión sobre algún asunto de actualidad, en el caso de una columna periodística, o la necesidad de adquirir determinados productos, en el caso de una lista de la compra. La finalidad de un texto escrito quedará determinada, en parte, por el género discursivo para el que fue escrito en un contexto determinado. Por esta razón, el sentido de la lectura no solo construye a partir de los elementos informativos consignados en el texto, sino que también incorporará presuposiciones inferidas del género discursivo. De ahí que el género discursivo se convierta en un elemento construido socialmente a través de numerosas prácticas de comunicación y que pertenece al contexto de cultura como parte de una comunidad de hablantes.

Por otro lado, el **contexto de situación** está determinado por los elementos contextuales de la producción del texto, la relación entre quien escribe y lee, así como las características prototípicas del texto. El estudiantado de Educación Secundaria conoce de manera intuitiva cómo las distintas finalidades de los textos son representadas a través de características lingüísticas diferentes. Estas variaciones en la comunicación pueden ser analizadas a través del concepto **registro**. Biber (2012) ha definido el registro como “variedades textuales de una lengua asociada a situaciones particulares de uso” (p. 191). De este modo, la adecuación de un discurso a una situación concreta depende del uso apropiado de los registros en un contexto de situación.

El **contexto de situación** es determinado por los elementos contextuales de la producción del texto, la relación entre emisor/es y receptor/es y las características prototípicas del **texto**, tanto en su microestructura como en la macroestructura. Las variedades de registro permiten diferenciar claramente aspectos de la microestructura, como la distinta proporción del uso de pronombres y sustantivos en discursos orales o escritos, y de la macroestructura, como las diferencias entre las etapas de un correo electrónico y un cuento (Biber y Conrad, 2009).

El contexto de situación está presente en el discurso. Su análisis asume que la variedad lingüística del intercambio comunicativo posee un sentido determinado. Con este fin, la caracterización del registro está compuesto de tres variables: el campo, el tenor y el modo. Estas variables situacionales son descritas por Halliday y Hasan (1985) como elementos que afectan al lenguaje y poseen una relación predecible y sistemática con los patrones léxico-gramaticales (Eggins, 2002) e incorporan tres tipos de significados que son incorporados

a la construcción del discurso. El *campo* (la temática del texto), el *modo* (oral o escrito) y el *tenor* (a quien va dirigido el discurso) son considerados por Halliday piezas claves para determinar el contexto de situación del discurso. En consecuencia, la construcción del discurso posee una estrecha dependencia de estas tres características del texto y cómo se adapta el discurso a cada una de ellas.

Desde una perspectiva sociocultural, las diferencias entre el contexto de situación y el contexto de cultura de quien escribe y de quien lee pueden presentar dificultades en la comprensión lectora. Dichas causas no vienen motivadas por problemas cognitivos de la lectura, sino por las diferencias entre el contexto de cultura y de situación entre lector/a y escritor/a. En este sentido, el papel de las secuencias didácticas desarrolladas en este libro tiene como finalidad salvar estas distancias entre el contexto de cultura y de situación de quien escribe y del adolescente que lee en Costa Rica. La labor del docente está orientada a hacer accesible el texto abordando las dificultades de comprensión lectora que presentan el estudiantado ante a una nueva lectura en el aula. Un lector competente es aquel capaz de salvar las diferencias con el contexto de cultura y de situación del escrito, así como desarrollar las estrategias y habilidades metalectoras que le permitan resolver los problemas generados por estas diferencias. Un lector maduro no es un lector que no tenga dificultades de comprensión lectora, sino que posee estrategias para resolver los elementos que se resisten a ser integrados en la imagen mental, construida durante el proceso lector.

**Para saber más:**

Dehaene, S. (2014). El cerebro lector. *Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI.

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

Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.

### Los géneros discursivos y la comprensión lectora

Este capítulo enfatiza el papel del género discursivo que, según la Escuela de Sídney, se caracteriza como una práctica social que tiene una finalidad concreta. Esta práctica social está constituida a partir de los usos sociales de la comunicación en diversas situaciones donde se relaciona el texto escrito con una práctica cultural nacida de un proceso social y con una finalidad comunicativa determinada. Este enfoque de la lectura replantea la importancia de los géneros discursivos que orientan a quien lee y le permiten anticipar distintos elementos informativos necesarios para construir una lectura coherente. Comprender un texto implica, reconocer su género discursivo y el significado que estos asumen en un contexto de cultura. El desarrollo del conocimiento sobre los géneros discursivos mejora el proceso lector en la medida en que también desarrolla el proceso de autorregulación lectora. Por esta razón, la capacidad del alumnado para reconocer y reflexionar sobre las características y la organización de un género discursivo permitirá generar nuevas hipótesis antes de la lectura, activará diferentes nodos relacionados con lecturas y experiencias previas y, por último, generará una comprensión del texto más eficiente y eficaz.

*“Leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.*

Cassany (2006, p. 22)

#### 4.1. ¿Qué papel tiene el género discursivo en la lectura?

El género discursivo, según la Escuela de Sídney, ha sido caracterizado como “un proceso social orientado a la consecución de unos objetivos” (Rose, 2012, p. 209) y está constituido a partir de los usos sociales de la comunicación en diversas situaciones. La lingüística sistémico funcional define también los géneros discursivos como una “configuración recurrente de significados” (Rose, 2012, p. 209). La importancia que la Escuela de Sídney atribuye al género discursivo queda justificada en la medida en que relaciona el texto escrito (sus características formales y estructurales) con una práctica cultural nacida de un proceso social y con una finalidad comunicativa determinada (para más información, véase Martín, 2009; Rose, 2008). Esta lectura basada en los géneros discursivos orienta a quien lee y le ayuda a seleccionar la información relevante de aquella otra que no lo es durante el proceso lector. El género discursivo le permite anticipar qué información necesitará para construir una lectura coherente. La ausencia de esta guía proporcionada por el género discursivo genera problemas de comprensión lectora e impide que esta se gestione de manera eficiente. De ahí que una persona lectora

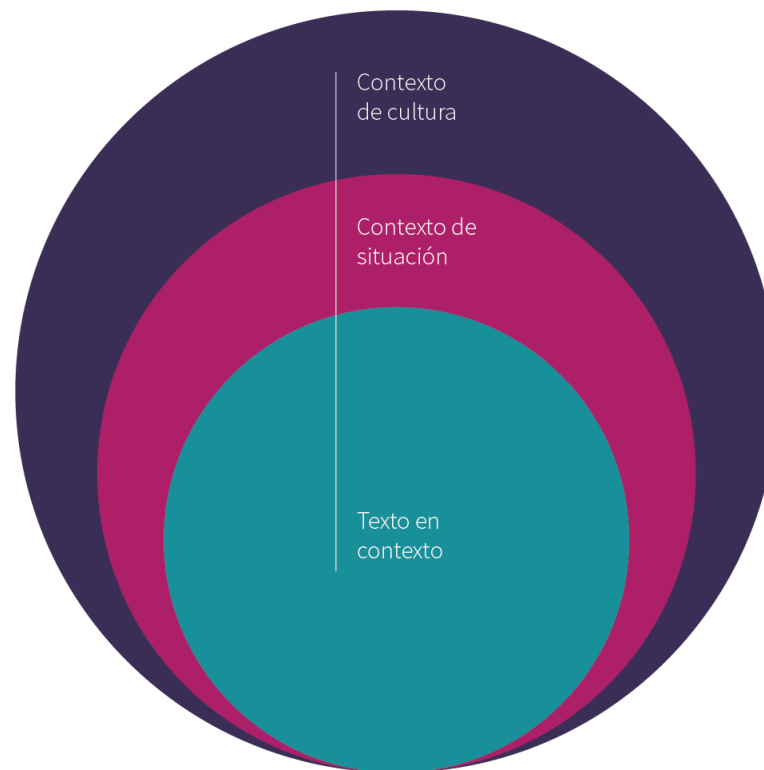
madura, familiarizada con determinados géneros discursivos, realiza una lectura más eficaz que otra que no lo está. Así, dará sentido a un texto desconocido siempre que reconozca el género discursivo. Este reconocimiento permitirá seleccionar la información que necesita y construir una imagen mental coherente del texto. La conciencia del género discursivo no solo permite una lectura más eficiente, sino que determina la finalidad e intencionalidad con la que fue escrito dicho texto. En conclusión, la elección de un género discursivo no solo facilita identificar determinadas características estructurales, estilísticas y temáticas, sino que le permitirá hacer hipótesis sobre la intencionalidad de quien escribió el texto.

La lectura basada en los géneros discursivos introduce no solo elementos textuales, como una estructura del texto/fases de interacción, o un léxico determinado, sino que delimita las **condiciones sociales de la interpretación** (Lillis, 2001). Estas condiciones sociales de interpretación cuestionan que la problemática de la comprensión lectora sea una consecuencia de aspectos exclusivamente cognitivos o de la ausencia de determinadas habilidades lectoras en un individuo. De hecho, la mayor parte de los programas de mejora de la lectura están basados en el desarrollo de habilidades cognitivas que poco o nada mejoran las condiciones sociales de interpretación requeridas para construir una comprensión lectora completa y coherente de un texto. Estas condiciones sociales de la interpretación de una lectura apelan tanto a la capacidad de relacionar el discurso escrito con numerosos referentes desconocidos como a la finalidad de la propia lectura (¿Para qué se lee? ¿Quién, cómo y por qué se elige lo que se lee en las aulas?). Cuando no se comparte el contexto de cultura —como ocurre cuando leemos la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* en el siglo XXI—, el profesorado debe asumir que sus estudiantes tendrán que poner en práctica estrategias lectoras que les permitan salvar la distancia que hay entre el contexto cultural de 1605 y el contexto actual. El mismo concepto de novela como género literario y el personaje de un caballero andante deben ser reconocidos como parte de un contexto de cultura determinado para entender el sentido paródico que Cervantes imprimió a su novela. También ocurre con otras obras más recientes, como *Mamita Yunai* de Carlos Luis Fallas, que aborda la explotación de los peones bananeros en Costa Rica por parte de las multinacionales norteamericanas. Es necesario conocer cómo esta novela parte de un contexto social, económico y cultural en la Costa Rica de principios del siglo XX para construir el sentido global y crítico por la que fue escrita. La comprensión lectora, por tanto, no estará completa hasta que se relacionen estos aspectos (contexto social, el papel de la novela en este contexto, la dureza del trabajo en las bananeras, etc.) con la información nueva que aparece en el texto escrito. Esto último nos advierte de la necesidad de que se compartan entre la persona escritora (emisor) y la lectora (receptor) unas condiciones sociales de producción e interpretación comunes (ver figura 2).

En conclusión, la lectura de un género discursivo concreto posee un carácter interactivo, donde el evento está orientado a una o varias finalidades. Los discursos son siempre interactivos (actúan en un contexto de situación) y poseen una finalidad y un significado (determinado por el contexto de cultura). 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 de distintos discursos, que se adaptan al contexto de situación para dar forma textual a la finalidad de su autoría. Comprender un texto implica, en consecuencia, reconocer su género discursivo y el significado que asumen en un **contexto de cultura** (Halliday, 2017). Esta habilidad permitirá la interpretación del texto en toda su complejidad y quien lee accederá a la comprensión lectora con mayor eficiencia.

**Figura 5. El texto en diferentes contextos sociales**



Fuente: Martin y Rose, 2007, p. 10.

Un ejemplo de esto es la diferencia en la estructura discursiva de una noticia publicada en un periódico o la de un cuento. La diferencia entre ambas estructuras o etapas, según la terminología de Rose y Martin (2018), apunta a las diferencias entre estos dos géneros discursivos distintos. Dichas diferencias no solo subrayan la finalidad comunicativa en el contexto de situación, sino determinan, en el marco del contexto de cultura, la manera en la que es estructurada la información desde una perspectiva funcional. En el caso de los géneros discursivos señalados con anterioridad, la estructura de la noticia (compuesta de las etapas titular^entradilla^cuerpo) difiere de la estructura del cuento (conformado por las etapas orientación^complicación^resolución). Además, debemos señalar que el contexto y la finalidad comunicativa del texto determina tanto el género discursivo (contexto de cultura) como los registros lingüísticos (contexto de situación).

El contexto de situación está determinado por el **tenor**, que expresa el tipo de relación entre quien escribe y quien lee, así como la actitud de la autoría con respecto al tema desarrollado. Además, es el factor situacional referido a la identidad, posición y grado de cercanía entre el emisor del discurso. El **campo** expresa nuestras experiencias del mundo por medio del lenguaje, es la actividad o temática del acto del habla. Finalmente, el **modo** es la manera en la que un texto está organizado como discurso oral o escrito, su relación con lo dicho anteriormente y con el contexto que nos rodea, es la forma oral/temporal y escrita/visual de transmisión del discurso (véase tabla 2). Estos elementos aportan en su conjunto información experiencial (campo), interpersonal (tenor) y textual (modo), que da forma definitiva a las distintas unidades lingüísticas orales y escritas (Eggins, 2002).

Con el fin de comprender el papel del contexto de cultura y de situación, proponemos el análisis de un ejemplo a partir de las dimensiones del género discursivo y del registro desarrollados por De Silva Joyce y Feez (2012). El texto sería el siguiente:

## Los beneficios nutricionales de las palomitas de maíz que pocos conocen

José Alvarado Brenes Enero 28, 2022

SON EL SNACK IDEAL YA QUE SOLO TIENEN 31 CALORÍAS POR TAZA, Y AL SER GRANO ENTERO, LO HACEN UN ALIMENTO SALUDABLE. CONTENIDOS PATROCINADO POR...

**Las palomitas de maíz** han sido uno de los mayores acompañantes de una buena película, como un snack o simplemente para disfrutarlas, y si le decimos que aporta muchos **beneficios nutricionales**, lo hacen aún mejor, **aunque esto no lo parezca**.

Cabe destacar que **prepararlos en casa** aporta grandes beneficios, uno de ellos por lo que lo hace saludable es que **las palomitas de maíz son un grano entero**, además de que proveen de energía gracias a sus **carbohidratos complejos**. De acuerdo con sugerencias de organizaciones como el **Instituto Nacional de Cáncer (INC)**, **la Asociación Dental Americana (ADA)** y **la Asociación Dietética Americana (ADA)**, indican que las palomitas de maíz son el perfecto snack adaptable a cualquier plan alimenticio.

Infinidad de recetas se pueden realizar con este gran alimento, con solo unos minutos puede tener **bocadillos deliciosos y fáciles de preparar**. Por ejemplo, **puede combinar las palomitas con frutos secos y nueces** y puede obtener un delicioso snack saludable para disfrutar en compañía de su familia y amigos. A nivel nutricional, **la ingesta diaria de tres tazas de palomitas de maíz es equivalente a una porción del grupo de granos del plato del buen comer**, además de rico, saludable por su bajo contenido calórico. Su preparación, al ser totalmente controlada, **no contiene ningún tipo de aditivos, preservantes ni conservadores adicionales**, siendo libre de azúcar y gluten.

Conociendo todos estos beneficios, es **hora de preparar una buena taza de palomitas de maíz** y a disfrutar sin culpa uno de los snacks más saludables que existen.

(Noticia tomada de CRhoy.com, 28 de enero 2022. <https://www.crhoy.com/enterese/los-beneficios-nutricionales-de-las-palomitas-de-maiz-que-pocos-conocen/>)



El análisis del género discursivo (contexto de cultura) y el registro (contexto de situación) es analizado en la tabla 5:

**Tabla 5. Indicadores de evaluación del género discursivo y el registro  
(De Silva Joyce y Feez, 2012, pp. 73-74)**

Nivel	Dimensión	Indicadores	Análisis del texto
Género discursivo	Tipo de texto	Propósito del texto	Convencer a quien lee de los beneficios del consumo de palomitas de maíz.
		Tipo de género	Noticia patrocinada por marca comercial (Argumentación).
		Etapas típicas del género	Titular: “Los beneficios nutricionales...” Entradilla: “Son el snack ideal...” Cuerpo del texto: Dividido en varias partes: 1. Tesis 2. Argumento 1 3. Argumento 2 4. Reiteración de tesis
		Adaptación del texto a las convenciones del género discursivo	La apariencia de noticia no oculta que el género discursivo es una argumentación con la estructura y la finalidad de convencer. En un sentido último, se trata de un texto publicitario que “vende” las bondades del consumo de palomitas de maíz. La marca comercial es la que financia este artículo.
	Localización	El texto es reconocido en su contexto de uso	Este texto es publicado en un periódico digital, donde algunos anuncios tienen la apariencia de noticias. En realidad, no son noticias, pues se trata de anuncios financiados por marcas comerciales. Este hecho únicamente es perceptible explícitamente por la frase siguiente: “Contenido patrocinado...”.
		Procedencia del texto	Este “anuncio” está publicado en el periódico digital crhoy.com de acceso abierto.
Registro	Campo	Tema del texto	Beneficios nutricionales del consumo de palomitas de maíz.
		Texto real o ficticio	Texto real.
		Grado de especialización del discurso	Nivel bajo de especialización. El objetivo del texto es llegar a un mayor número de potenciales consumidores de palomitas de maíz. No obstante, el texto incorpora algunos tecnicismos (“carbohidratos”, “grano entero”, “Instituto Nacional de Cáncer (INC), o “ingesta”) del ámbito de la nutrición. Esto le sirve para justificar el valor nutricional del consumo de palomitas de maíz sostenido argumentativamente por instituciones dedicadas a la investigación nutricional y sanitaria.

Nivel	Dimensión	Indicadores	Análisis del texto
	Tenor	Emisor que produce el discurso	El autor del texto (José Alvarado Brenes) que asume como propias los argumentos que benefician a la marca comercial que financia esta publicación.
		Audiencia del discurso	Los lectores potenciales del periódico digital crhoy.com
		Distancia de poder entre emisor/receptor	El uso de la información nutricional de las palomitas —supuestamente sustentada en investigaciones de instituciones de prestigio— aportan una información que el público promedio desconoce. Dicha información, aparentemente contrastada, ofrece una perspectiva nueva sobre el consumo de palomitas de maíz. La información sobre investigaciones científicas relativas al consumo de palomitas de maíz se convierte en la manera en que el emisor “ejerce” el poder sobre el receptor y lo “convence” de los supuestos beneficios de su consumo.
		Frecuencia de la relación emisor/receptor	Esporádica
		Grado de formalidad	El grado de formalidad es alto. El texto se publica en un periódico y conserva en todo momento una apariencia de veracidad fundamentada en la experiencia científica. Sin embargo, dicha formalidad permite que quien lee contraste la información, pues las fuentes científicas en las que se inspira quedan ocultas en el artículo.
	Modo	Discurso hablado, escrito, visual o multimodal	Discurso escrito multimodal (el artículo hace uso de clústeres verbales y visuales, a través de imágenes). Incluso, dicho artículo tiene un hipervínculo a un vídeo donde se enseña a hacer las palomitas de maíz.
Medio de comunicación		Periódico digital (Web).	
Organización del discurso		El modo del discurso queda organizado a partir del diálogo entre los clústeres verbales y visuales. Como noticia en un diario digital, los hipervínculos, fotografías y enlaces a vídeos convierten a este género en un discurso multimodal. En este sentido, lo visual asume un papel fundamental y promueve múltiples lecturas de la noticia.	
El discurso acompaña una acción o una reflexión		No está acompañado de ninguna acción o reflexión. Sin embargo, promueve el consumo de palomitas de maíz sin meditar sus prejuicios nutricionales.	

#### 4.2. ¿Cómo es la comprensión lectora basada en los géneros discursivos?

El último cuarto del siglo XX fue el periodo en el que se desarrolló en Australia la labor de la Escuela de Sídney. A partir de las ideas de la lingüística sistémico funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2004), autores como Rose y Martin (2018) desarrollaron diversos programas educativos de mejora de la escritura y la lectura. Su modelo estuvo circunscrito a la “pedagogía basada en los géneros

discursivos”, que el estudiantado desarrollaba en la escuela. Con este fin, analizaron los distintos géneros discursivos que aparecían en el currículo de la Educación Primaria y Secundaria para organizar secuencias de aprendizaje. Estas secuencias de aprendizaje tenían actividades donde estudiantes abordaban el **aprendizaje metalingüístico** como una manera de crear conocimiento nuevo acerca de su propia lengua (Rose y Martin, 2018). En otras palabras, según esta propuesta, el desarrollo del conocimiento sobre los géneros discursivos mejorará el proceso lector en la medida en que se desarrolla el proceso de autorregulación lectora. Dichos procesos determinarán la manera en la que cada estudiante se enfrenta a la lectura de un texto y la forma en que ocurre la comprensión lectora. Por esta razón, la capacidad del estudiantado para reconocer y reflexionar sobre las características y la organización de un género discursivo permitirá generar nuevas hipótesis antes de la lectura, activará diferentes nodos relacionados con lecturas y experiencias previas y, por último, generará una comprensión del texto más eficiente y eficaz (De Silva Joyce y Feez, 2012). Los géneros discursivos construyen significados y estos conforman a su vez el género en el que están escritos. Cualquier proceso lector construye buena parte de su significado en la detección y producción del género discursivo. Este género discursivo, entendido como una práctica social, está orientada a un fin concreto. Su detección y estructura ayudan en la lectura a construir una imagen mental compleja, donde quien lee busca la información que espera del género discursivo concreto. En consecuencia, la lectura de una tarjeta de felicitación determina claramente el tópico que aborda, así como el estilo que posee; mientras, la lectura de una noticia prevé otra estructura y otro tipo de información. Se debe realizar una hipótesis a partir de esta detección del género discursivo y aplicar diversos conocimientos previos, tanto de los niveles de la lengua como las finalidades de los géneros discursivos particulares en un contexto social y situado.

Este proceso de aprendizaje debe realizarse en la escuela y está pensada para su desarrollo a través del diálogo y la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante en el aula.

**Para saber más:**

Guzmán-Simón, F., Moreno-Morilla, E., Gallardo, I., y García-Jiménez, E. (2019). Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: Un estudio comparado entre Costa Rica y España. *Revista de Educación*, 385, 63-86. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-417>

León, J.A. (Comp.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Pirámide.

Silva Joyce, H. y Feez, S. (2012). *Text-based language literacy education: Programming and methodology*. Phoenix Education.

### Estrategias didácticas de la comprensión lectora: la interacción en el aula

Este capítulo aborda las diversas estrategias lectoras que se pueden poner en práctica en el aula, así como la estrategia del andamiaje para la enseñanza de la lectura. Partiendo de la pedagogía de los géneros discursivos, las tareas lectoras deberían comenzar con una interacción oral entre estudiantes y docentes. Esta práctica ha de estimular la motivación en el aula y conseguir un mayor grado de implicación en el estudiantado, con el fin de que las actividades que propone nuestro libro supongan un aprendizaje significativo. Este capítulo insiste en la necesidad de provocar numerosas interacciones estudiante-docente y estudiante-estudiante durante la secuencia didáctica de una lectura. Esto conduce a una respuesta evaluativa del docente o de los iguales, que luego se transforma en retroalimentación positiva y en una práctica social de comprensión lectora. La secuencia de aprendizaje basada en el andamiaje plantea una progresión en el aprendizaje, cuyo inicio requiere que la persona estudiante sea dirigida y cuya conclusión es la capacidad de resolver una tarea de una forma autónoma.

*Nuestra forma de enfocar el problema ha sido diseñar actividades que puedan proporcionar a todos los estudiantes las habilidades que necesitan para tener éxito y que se puedan integrar en la enseñanza de las asignaturas en todos los niveles.*

Rose y Martin (2018, p. 278)

#### 5.1. ¿Cómo enseñar los géneros discursivos?

La metodología desarrollada en el programa *Leer para aprender* de Rose y Martin (2018) ha permitido mejorar la enseñanza de la lectura en el aula, a través de diversas estrategias que pueden ser aplicadas en distintos contextos educativos. Por un lado, estas estrategias dependerán, especialmente, del género discursivo que deba leer la población estudiantil de educación secundaria. Así, la lectura de una columna de opinión difiere respecto a la lectura de un poema. Por otro, un elemento fundamental de este programa lo encontramos en la interacción tanto de estudiantes-docente en el aula como entre estudiantes. La participación activa en las tareas y discusiones de nuestra secuencia didáctica de comprensión lectora está basada en la interacción en el aula y en la motivación de quienes participan menos en las tareas relacionadas con la lectura. La mejora en la comprensión lectora implica la interacción del estudiantado con el texto de lectura en distintos niveles. En este sentido, las tareas lectoras deberían comenzar con una interacción oral entre estudiantes y docente. Esta interacción plantea el recordatorio de experiencias vitales (conocimiento del mundo) y lectoras previas (conocimiento de géneros discursivos concretos) como un conocimiento que interactúa con la información que el texto ofrece. En este sentido, las tareas previas a la lectura son fundamentales en el aula y deben incorporar visiones y experiencias distintas que, de una manera u

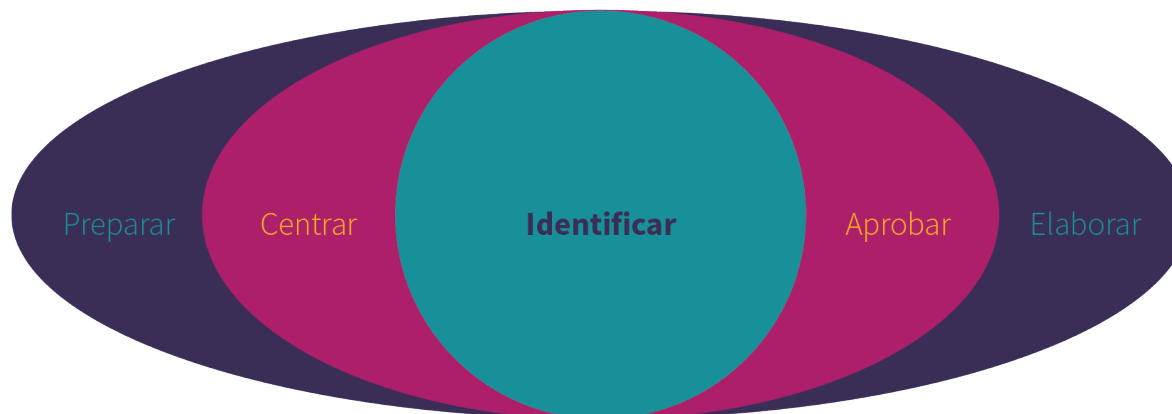
otra, asumen la diversidad en la interpretación de un texto. La sistematización de ciertas reflexiones sobre los géneros discursivos y las experiencias vitales del alumnado, así como el desarrollo de estrategias metacognitivas durante la lectura (contrastar hipótesis, predecir la información que aporta el texto, prever el género discursivo y su intencionalidad comunicativa), conforman el eje metodológico de las secuencias didácticas que presenta este libro. En particular, el uso de la comunicación oral en el aula y la discusión en torno a la lectura de un texto son herramientas eficaces para motivar al estudiantado, especialmente, a quienes estén menos interesados en abordar la lectura cuando es una actividad solitaria e individual. Sin embargo, la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar la comprensión lectora ha llevado a varias autoridades de la Escuela de Sídney a proponer actividades colectivas de lectura que desarrollen aspectos socioculturales y cognitivos en el proceso inicial de la comprensión lectora. Esto implica que cada estudiante debe contar con elementos de apoyo cuando comienza a leer un género discursivo desconocido o poco frecuente. Este apoyo tiene varias dimensiones (como la Orientaciones a docentes, la elaboración de determinadas actividades previas, discusiones orales, etc.) y debe aplicarse a lo largo de toda la Educación Secundaria. Al mismo tiempo, el desarrollo de la comprensión lectora permite que se adquiera la posibilidad de leer con un mayor grado de autonomía y autorregulación. Rose y Martin (2018) recurren a la metáfora educativa del andamiaje. Esta representa la forma en que al inicio de la lectura se cuenta con mayor apoyo y, progresivamente, dicho apoyo será retirado hasta que se realice la lectura de forma autónoma. En esta metodología, el papel docente está centrado en la facilitación de tareas para desarrollar las estrategias de comprensión lectora. Por esta razón, las secuencias didácticas que se describen en este libro plantean una perspectiva social y situada de la lectura, donde los intercambios comunicativos entre estudiantes ayudan a la construcción de un sentido global y complejo de la lectura.

## **5.2. La interacción en el aula como estrategia didáctica**

El programa *Leer para aprender* de la Escuela de Sídney puso en práctica diversas herramientas para mejorar la comprensión lectora, a través de la interacción oral en el aula. No obstante, esta perspectiva por sí misma no consigue embaucar al estudiantado en estas tareas de lectura. De ahí que cada docente ha de estimular la motivación y conseguir un mayor grado de implicación de esta población, con el fin de que las actividades que propone nuestro libro supongan un aprendizaje significativo. No hay recetas mágicas ni fórmulas que logren captar la atención de todo el alumnado. Sin embargo, creemos que la realización de las secuencias didácticas permitirán una comprensión profunda de la lectura y un desarrollo de determinadas habilidades metacognitivas que intervienen en el proceso lector. Las secuencias de aprendizaje lector que propone este libro hacen referencia únicamente a dos ejemplos que, con posterioridad, servirán como modelo en la adaptación de otros textos de lectura propuestos por el currículo costarricense. Por tanto, la estructura de estas dos secuencias didácticas está diseñada para que puedan ser aplicables (con las adaptaciones necesarias) a otros textos.

La metodología ensayada por la Escuela de Sídney insiste una y otra vez en destacar la necesidad de provocar numerosas interacciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante durante la secuencia didáctica de una lectura. Esto conduce a una respuesta evaluativa docente o de los iguales, que luego se transforma en retroalimentación. La retroalimentación en el proceso lector asume un papel clave, pues reconduce el aprendizaje lector del estudiante como si fuera una espiral de aprendizaje cuya base se va haciendo cada vez más amplia y compleja. Un esquema básico de las fases del diálogo durante la lectura de un texto pudiera ser las siguientes (véase figura 6):

**Figura 6. Secuencias del diálogo en el aula.**



Fuente: Martin y Rose, 2018, p. 134

Las distintas preguntas desarrolladas en las actividades de las fichas 1-5 de la secuencia dedicada al cuento *A la deriva* de Horacio Quiroga plantean siempre un debate en clase, cuyo proceso debe seguir la secuencia de la figura 6. En este, cada docente prepara las preguntas y las centra sobre la cuestión que quiere plantear a sus estudiantes (Por ejemplo, ¿Qué características tiene una noticia respecto a otros textos que has leído?). Luego, el grupo de estudiantes *identifica* esos elementos y su docente da una retroalimentación en la fase *aprobar* y *elaborar*. En dichas fases, su docente u otra persona estudiante confirman el acierto de la respuesta o rectifican y reelaboran la aportación errónea. El **diálogo entre estudiantes y docente** se convierte en la estrategia fundamental para construir en grupo una experiencia lectora colectiva.

Ahora, en la tabla 6, ponemos un ejemplo de este diálogo con una de las tareas pertenecientes a la secuencia didáctica del cuento *A la deriva*:

**Tabla 6. Tareas pertinentes para la secuencia del cuento *A la deriva*.**

Fases diálogo	Interlocutor	Texto del diálogo en el aula
<b>Preparar</b>	Docente	¿Cómo se sentiría al estar en una embarcación a la deriva?
<b>Centrar</b>	Docente	Imaginen que estamos en una barca, en el centro del río y no tenemos remos para dirigirla, ¿cuál sería la emoción que predominaría?
	Estudiante 1	De mucho miedo
	Estudiante 2	Pero también de soledad...
	Estudiante 3	... Angustia
<b>Identificar</b>	Docente	Entonces, ¿qué significa que el personaje esté en una embarcación a la deriva?
<b>Elaborar</b>	Estudiante 4	Que está solo en el centro de un río muy caudaloso.
	Estudiante 5	No tiene como llegar a tierra para pedir ayuda.
<b>Aprobar</b>	Docente	En efecto, la deriva significa estar a merced de la corriente en medio de un río, siendo arrastrado y conducido por la naturaleza.
	Estudiante 6	Entonces, el personaje del cuento no puede llegar a la orilla para que le ayuden, por eso está a la deriva.
<b>Elaborar</b>	Estudiante 7	Está en el medio del río, siendo arrastrado por la corriente, solo y con miedo.
<b>Aprobar</b>	Docente	Sí, eso es.

### 5.3. El andamiaje como estrategia de enseñanza

El andamiaje propuesto por Bruner (1986) partió del marco elaborado por la teoría constructivista social de Vygotsky. Esta teoría planteó que el aprendizaje se potencia cuando se aborda desde la interacción con otras personas, sea quien enseña o sus iguales. Del mismo modo, el desarrollo estudiantil parte de un estadio donde se requiere ayuda para poder desarrollar determinadas tareas. En la medida en que van adquiriendo nuevas habilidades, cada estudiante podrá desarrollar esta misma tarea de una manera más autónoma. En definitiva, la secuencia de aprendizaje basada en el andamiaje plantea una progresión cuyo inicio requiere mayor dirección y concluye con la capacidad de resolver una tarea de una forma autónoma. Las tareas, aunque requieran el mismo tipo de actividades, no siempre van a presentar la misma ayuda docente para su desarrollo. La metáfora de la metodología del andamiaje dibuja la manera en la que la secuencia didáctica plantea una relación entre docente y estudiante, donde quien enseña ha de ir retirando las “ayudas” o “apoyos” para el aprendizaje cada vez que sus estudiantes se enfrentan a un nuevo texto. Este planteamiento parte de que cada integrante del estudiantado no tendrá un mismo punto de partida y habrá quien necesite más ayuda. Una secuencia didáctica como la que presentamos en este libro asume que el cuerpo docente deberá eliminar progresivamente determinadas ayudas en cada lectura del mismo tipo de géneros discursivos. La finalidad de esta

propuesta es que el alumnado desarrolle autonomía en la lectura de determinados géneros discursivos, de modo que adquiera estrategias de comprensión y autorregulación lectoras más allá de las lecturas realizadas en el aula de secundaria.

Con el fin de incorporar el andamiaje de Bruner al proceso de comprensión lectora en el aula, las secuencias didácticas planteadas en este libro parten del diálogo entre docente-estudiante y estudiante-estudiante con el fin de que vayan desarrollando progresivamente estrategias de autorregulación lectora. Cada género discursivo plantea oportunidades nuevas para convertirse en una experiencia personal diferente. Esto nos permite utilizar el diálogo como un instrumento que incentiva el descubrimiento, necesario para la comprensión lectora de un texto. Quien ejerce la docencia ha de convertirse en el dinamizador de las reflexiones planteadas en el aula y construir, a través de las respuestas de su grupo de estudiantes, la experiencia previa necesaria para comprender la lectura de un texto concreto.

La metáfora del término “andamiaje” hace referencia a las acciones que cada docente realiza (diálogo en el aula) con sus estudiantes, con el fin de mejorar su desarrollo o aprendizaje. Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979) describieron inicialmente una secuencia de intercambio en el aula conformada por tres partes: iniciación-respuesta-evaluación (IRE). A partir de esta secuencia IRE, numerosos estudios han abordado el valor de la estrategia de la reformulación del discurso del estudiantado con el fin de mejorar la comprensión de la lectura. De ahí que las estrategias de diálogo en el aula y la reformulación de la información se conviertan en el andamiaje facilitador para la construcción de la comprensión lectora. Este diálogo docente-estudiante es el que permite un auténtico andamiaje, por parte de quienes enseñan, para la negociación de los significados y la mejora de la comprensión de la lectura de textos en Educación Secundaria. Cada puesta en común de las tareas en la secuencia didáctica implicará una estrategia de andamiaje basada en una secuencia de intercambio, que estimule las distintas habilidades para mejorar la comprensión lectora.

#### **5.4. El camino hacia la autonomía lectora como etapas formativas**

En este sentido, la comprensión lectora no es un proceso que se desarrolle única y exclusivamente en el momento de leer. La pedagogía de los géneros discursivos en el aula sigue las etapas descritas por Kalantzis et al. (2019). Dichas etapas son las siguientes:

1. El establecimiento del contexto de análisis.
2. La deconstrucción de un texto modelo.
3. La lectura conjunta o colaborativa entre estudiantes.
4. La construcción autónoma de forma individual del significado del texto.

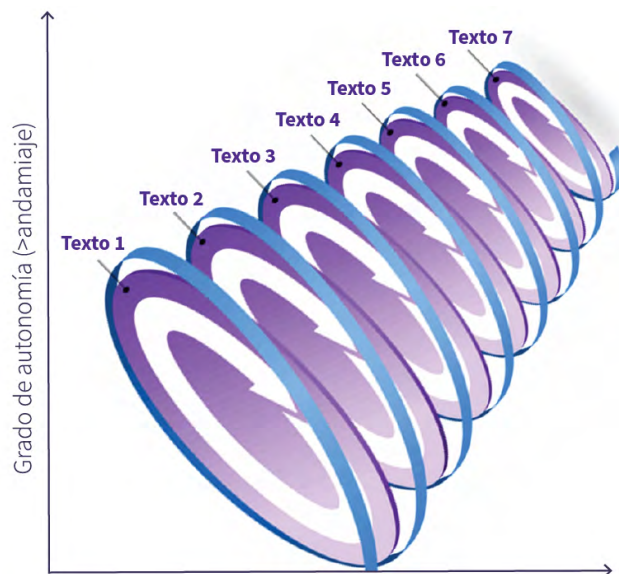
En todo este proceso, quien enseña debe ir modificando su papel hacia un rol menos directivo y cediéndole más autonomía a sus estudiantes, conforme vayan mejorando sus estrategias de lectura. Dicho papel deberá modificar el tipo y el número de actividades que realiza el estudiantado con el texto, siempre y cuando consistan en un mismo género discursivo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de realizar varias secuencias didácticas con un mismo género discursivo a lo largo del curso. Esto motivará el desarrollo de esta secuencia en tres etapas formativas distintas: inicial, media y avanzada.

**Tabla 7. Etapas formativas de la secuencia didáctica.**

Etapa	Descripción	Tareas
<b>Inicial</b>	El estudiantado requiere guía en la lectura desde el inicio. No está familiarizado con el género discursivo o la lectura ofrece alguna dificultad relacionada con la contextualización.	Deben realizar todas las actividades donde el andamiaje en la comprensión lectora es completo.
<b>Media</b>	Poseen experiencias lectoras previas en este género discursivo y pueden monitorizar algunas tareas en el proceso de comprensión lectora.	Deben realizar algunas actividades de cada uno de los pasos de la comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura).
<b>Avanzada</b>	Tienen las habilidades de autorregulación lectora para comprender un género discursivo concreto y resolver los problemas generados por nuevas lecturas.	Han de realizar únicamente algunas tareas finales (después de la lectura).

Las distintas etapas (inicial, media y avanzada) permiten conceder más autonomía en el proceso de comprensión lectora. No obstante, quien ejerce la docencia debe saber que nuevas lecturas suponen retos muy distintos, especialmente si cambia el género discursivo. Esto nos obliga a repensar el proceso de aprendizaje dado que el alumnado puede estar en una etapa avanzada en la lectura de cuentos, pero en una etapa inicial en la comprensión de una columna periodística. La recomendación es que un planteamiento de estas características se desarrolle durante toda la Educación Secundaria, donde, de manera recurrente, el alumnado vaya realizando secuencias de comprensión lectora de varios géneros discursivos. Lo relevante para este proceso es el desarrollo de distintas habilidades para poder comprender un género discursivo cada vez con mayor autonomía. Esta mayor autonomía requerirá la realización de un menor número de tareas (véase, figura 7).

**Figura 7. Lectura de texto 1, texto 2, texto 3 (de un mismo género discursivo)**



Las tareas propuestas en este libro son un ejemplo de cómo se puede trabajar con las lecturas para aportar un “andamiaje” que posibilite una mejor comprensión lectora. Dicha secuencia debe variar dependiendo de las necesidades de la población estudiantil, su grado de autonomía y autorregulación lectora y, por último, la diversidad de géneros discursivos propuestos en el aula.

La tabla 8 muestra la progresión que el profesorado puede usar conforme sus estudiantes evolucionen de una etapa inicial a otra media o avanzada. En otras palabras, las secuencias de aprendizaje desarrolladas en este libro plantean secuencias de aprendizaje adaptables a las etapas de comprensión lectora. De este modo, las secuencias pueden ser orientadas hacia tres perfiles distintos, que determinan la etapa de desarrollo según el género discursivo:

1. La lectura de un nuevo género discursivo debe comenzar con la etapa inicial. Esto implica que el estudiantado ha de realizar todas las actividades propuestas u otras consideradas oportunas por su docente y adaptadas al aula.
2. La repetición de lecturas de un mismo género discursivo asume alguna experiencia previa en la lectura. Esto implica repensar algunas tareas, pues el estudiantado ya realiza algunos procesos por sí mismo. De este modo, la secuencia debería bien eliminar

aquellas tareas cuyos objetivos ya hayan sido desarrollados, bien aumentar su grado de dificultad. Esto significaría el avance, con cada lectura hacia un mayor grado de autorregulación lectora y desarrolla estrategias que pertenecen a las etapas media o avanzada.

**Tabla 8. Actividades, según la etapa del estudiantado.**

Ficha	Actividades	Etapa inicial	Etapa media	Etapa avanzada
<b>Ficha 1</b>	(Re)conocimiento del género discursivo del cuento			
<b>Ficha 2</b>	Diferenciar los géneros discursivos novela y cuento			
<b>Ficha 3</b>	Elaboración colectiva de un cuento oral			
<b>Ficha 4</b>	Elaboración de hipótesis antes de la lectura			
<b>Ficha 5</b>	Análisis del contexto sociocultural de la narración			
<b>Ficha 6</b>	Primera lectura del cuento			
<b>Ficha 7</b>	Segunda lectura del cuento			
<b>Ficha 8</b>	Análisis de las acciones del nudo del relato			
<b>Ficha 9</b>	Análisis de los campos semánticos			
<b>Ficha 10</b>	Análisis de la evolución del personaje principal			
<b>Ficha 11</b>	Análisis crítico de la evolución del espacio y el tiempo en el relato			
<b>Ficha 12</b>	Opinión personal			

**Para saber más:**

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., Rodríguez, D.E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.

Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.

### La autorregulación de la lectura

Este capítulo analiza la comprensión lectora desde el requerimiento de ciertas de habilidades, así como de la incorporación de aspectos sociales y culturales relacionados con el texto escrito. Las características de una lectura madura se definen a partir la incorporación del conocimiento y la automatización de las estrategias de comprensión lectora que permiten reflexionar sobre la propia coherencia de la lectura. Además, se reflexiona en el capítulo sobre cómo la comprensión lectora está íntimamente relacionada con la tarea de la metacognición lectora, circunstancia que permite el contraste y la evaluación del propio proceso lector. Este proceso está relacionado con la autorregulación, que implica que quien lee posee cierta autonomía para poner en práctica estrategias de planificación y control de la lectura. Las habilidades de autorregulación lectora para esta secuencia fueron clasificadas en tres fases que se desarrollan antes, durante y después de la tarea de lectura.

*En definitiva, cuanta más conciencia tienes sobre lo que lees, cuando lees, más posibilidades hay de que entiendas mejor el significado. También, tendrás más capacidad de detectar los desórdenes en el proceso de comprensión.*

Cassany (2019)

#### 6.1. La relación entre autorregulación y la comprensión lectora

La tarea de leer supone uno de los procesos más complejos desde una perspectiva de la cognición humana. El proceso lector asume en su desarrollo tanto aspectos cognitivos o prerrequisitos lectores (conciencia fonológica, principio alfabético, uso de la memoria operativa, entre otros) como la incorporación de una serie de “estrategias que varían según los géneros discursivos” (Rose y Martin, 2018, p. 133). En este sentido, la comprensión lectora requiere no solo que determinados aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades, sino con la incorporación de aspectos sociales y culturales relacionados con el texto escrito. Una perspectiva funcional de la lectura debe atender tanto las necesidades de desarrollar la conciencia de estas estrategias de comprensión lectora, en aspectos concretos de habilidades cognitivas, como los otros pertenecientes al contexto de cultura en la que se desarrolla el texto por comprender. Para ello, el estudiantado debe automatizar determinadas estrategias lectoras y ser capaces de reflexionar sobre su propia comprensión lectora. Quien posee madurez lectora es capaz de regular su propia lectura y resolver los problemas de coherencia en la comprensión de un texto, como la integración de informaciones de distintas fuentes (internas y externas) al propio texto. En consecuencia, la comprensión lectora está íntimamente relacionada con la tarea de la metacognición lectora, circunstancia que permite el contraste y la evaluación del propio proceso lector. Además, una lectura madura ha de poseer un alto desarrollo de la metacognición lectora. Esto, a su vez, permitirá poner en uso diversas estrategias que mejoran la comprensión lectora.

La tarea de leer se construye a partir de la integración de información de fuentes diversas. Quien lee debe hacer uso de ellas, pero su integración está sujeta a la capacidad de autorregular este proceso de integración. Cuanto más complejo sea un texto o más alejado esté de la realidad que rodea al público lector, este tendrá más dificultades para integrar la información nueva que procede del texto. Gestionar la manera en la que se construye la imagen mental de un texto y regular e integrar la información que no posee es parte de la metacognición lectora. Así, sin autorregulación lectora, no es capaz de resolver los problemas que cualquier lectura puede provocar, pues de esta capacidad de resolución, de la coherencia entre la información nueva y la que ya posee, depende la comprensión lectora o la construcción de una imagen mental plausible del texto escrito.

El desarrollo de la comprensión lectora requiere de la autorregulación para adquirir un alto grado de eficiencia. De esta manera, algunos autores como Zimmerman (2000) han descrito las fases cíclicas de autorregulación. Estas fases también han determinado parte de la estructura de las secuencias didácticas de este libro. Dichas fases son realizadas a través de tareas dirigidas que, progresivamente, deben convertirse en tareas autónomas por parte del estudiantado. En definitiva, las secuencias didácticas (en su repetición y variación) construyen habilidades que el estudiantado debe ir poniendo en práctica en una línea de mejora continua, progresiva autonomía y autorregulación, siempre en sincronía con los ritmos de aprendizaje (véase tabla 3).

Un modelo aplicado de las fases cíclicas de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000) fue adaptado en Guzmán-Simón et al. (2015). En dicha adaptación (véase tabla 3), las habilidades autorregulación lectora fueron clasificadas en tres fases que se desarrollan antes, durante y después de la tarea de lectura. Cada una de ellas, describe un tipo de finalidad, desde el análisis de la tarea (¿Para qué leer?), pasando por el autocontrol del proceso lector para focalizar hacia los elementos relevantes de la lectura, hasta la evaluación final sobre la calidad de la comprensión lectora. La tabla 3 anota, a partir de las fases cíclicas de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000), la fase, su finalidad, la descripción de los elementos que intervienen en esta fase y, por último, actividades-tipo, que hemos incorporado en nuestra secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora. De esta forma, los y las lectores/as pueden relacionar cómo las actividades concretas ayudan al desarrollo de las fases de autorregulación lectora de Zimmerman, como en la comprensión lectora.

**Tabla 9. Fases cíclicas de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2000)**

Fases cíclicas de autorregulación lectora	Fase	Finalidad	Descripción de elementos que intervienen en esta fase	Ejemplos de actividades para estudiantes de la secuencia de lectura
	Previa (antes)	Análisis de la tarea	1. Establecimiento de metas de lectura concretas ante un texto. 2. Planificación estratégica (plan y métodos) adecuados para la consecución de la tarea o meta de lectura de un texto (Esta selección está sujeta a autoajustes cíclicos en función de variables personales, conductuales y contextuales).	Interpretación del título del cuento, construcción de hipótesis sobre el contenido y sentido del texto, escritura en un breve párrafo su hipótesis sobre la temática.
		Creencias automotivacionales	Conjunto de variables personales ante la lectura (sentimientos de autoeficacia, expectativas de logro, interés...).	Relacionarán los conocimientos previos y experiencias sobre la temática del texto. Se preguntarán sobre qué puede ocurrir en el texto y elaborarán nuevas hipótesis donde contrasten lo que ya conocen o saben de la temática de la lectura. También, se plantearán para qué podría ser útil la lectura y sobre si les apetece o no.
	Realización o control (durante)	Autocontrol	Instrucciones de la lectura, focalización atencional, estrategias de la tarea, etc., que ayudan a la persona a centrarse en la lectura y a optimizar su esfuerzo.	Determinan la secuencia/estructura del texto según el género discursivo y toman conciencia de la información que pueden encontrar en cada una de sus partes. Durante esta lectura, resumen la información relevante de cada una de las partes.
		Autoobservación	Seguimiento de la persona de aspectos específicos de la realización lectora, de las condiciones que le rodean y de los efectos que producen.	
	Autorreflexión (después)	Autojuicios	Autoevaluaciones de la persona sobre su propia realización lectora de acuerdo a determinados criterios de comprensión inferencial y crítica.	Toman conciencia de la calidad de la información que han obtenido durante la lectura: lógica estructura del texto (según su género discursivo), las ideas principales de cada parte, la relación de las palabras (campos semánticos), etc. En este caso, evalúan si han construido una imagen mental del texto coherente.
		Autorreacciones	1. La autosatisfacción referida a la percepción de la persona sobre su grado de satisfacción ante la lectura. 2. Las inferencias u opiniones críticas resultantes sobre cómo variar o no sus procesos de autorregulación en posteriores tareas.	Por un lado, cada estudiante es capaz de tomar una postura crítica, reflexiva y personal frente a su perspectiva; evalúa el grado de satisfacción del proceso lector, revisando aquello que no ha entendido correctamente.

Fuente: Adaptación del cuadro Guzmán-Simón et al., 2015, p. 79.

Las estrategias de autorregulación de Zimmerman (2000) nos ayudan a estructurar una secuencia didáctica de comprensión lectora, pues dicha secuencia se convierte en el andamiaje que permite a la o el estudiante ir adquiriendo estas habilidades lectoras. Así, en la fase previa (véase tabla 3) a la lectura, el alumnado aborda tareas que le permiten reconocer la finalidad de la lectura (tarea) e incentivan los elementos motivacionales que persigue cualquier lectura. La comprensión lectora nunca se desarrollará suficientemente si no hay detrás un interés personal de quien lee. De ahí que cada docente deba bucear en las motivaciones de sus estudiantes, para presentarles la lectura como el medio para resolver determinados enigmas e inquietudes personales. La autorregulación lectora de la fase previa también incorpora algunas cuestiones relacionadas con la planificación estratégica; es decir, quien lee ha de seleccionar el momento y lugar óptimos para acercarse a la lectura. Para ello, las tareas propuestas en las secuencias didácticas que presenta este libro están basadas en la necesidad de hacer cosas con la lectura, sabiendo que el público lector tiene la última palabra de cuándo, cómo y para qué ha de leer un texto.

Nuestra secuencia didáctica aborda el establecimiento de las metas de la lectura y su planificación estratégica, mediante actividades previas que ayuden al estudiantado a tomar conciencia sobre las siguientes preguntas: ¿para qué he de leer este texto?, ¿qué puede aportarme a mí en este momento? Estas preguntas se relacionan directamente con la construcción de hipótesis de lectura, donde ha de intuir qué puede aportarle el texto que va a leer. Entre todas las respuestas posibles en este ámbito, ninguna es mejor que otra, pues las variables personales de la lectura son múltiples y, la experiencia lectora, una construcción individual de significados. Con este fin, las actividades previas que desarrollan la autorregulación en esta fase están relacionadas con la interpretación del título y la construcción de hipótesis sobre el contenido y el sentido del texto. También, el alumnado ha de relacionar sus conocimientos previos y experiencias vitales sobre la temática del texto. Se preguntará sobre lo que puede ocurrir en el texto y elaborará nuevas hipótesis donde contrasten lo que ya conoce o sabe de la temática de la lectura. También, se planteará para qué podría ser útil la lectura y sobre si le apetece o no en un momento determinado.

Durante la lectura, el estudiantado deberá desarrollar estrategias de autocontrol lector y autoobservación necesarias para atender al proceso de construcción coherente de la comprensión lectora. Además, ha de desarrollar la capacidad de evaluar si el proceso lector está realizándose por buen camino, a través de la construcción de una imagen mental coherente. Para ello, cada estudiante ha de hacer el esfuerzo de integrar la información nueva que le ofrece el texto con otras informaciones que conoce de antemano. La ausencia de coherencia en esta integración de la información implica que el proceso de comprensión lectora no está desarrollándose de manera adecuada. Esta habilidad es clave para cualquier lector, pues le permite volver a la información que le falta para construir una imagen más completa del sentido del texto. Las actividades de nuestra secuencia didáctica que ayudan a desarrollar el autocontrol y la autoobservación están orientadas a poner el foco en los elementos fundamentales de la secuencia narrativa (evolución del personaje o el cambio de marco espacial y temporal), la secuencia del artículo periodístico o la columna de opinión (desarrollo de la lógica estructural de la columna a través de recorrido histórico, la causalidad de los acontecimientos, etc.), entre otros.

Las actividades posteriores a la lectura están centradas en el desarrollo de autojuicios y autorreacciones. En este estadio de la comprensión, quien lee ha de evaluar su propio proceso de comprensión, su grado de satisfacción y la coherencia de la imagen mental creada. También, deberá valorar si el texto ha cubierto sus expectativas y cómo se sitúa moral y éticamente hacia la realidad construida por dicho texto, ya sea un cuento o un artículo de opinión. Toda lectura supone un descubrimiento que permite satisfacer determinados objetivos de la propia lectura. Clarificar cuáles son estos, al inicio, y evaluarlos, al final, permite que lector/estudiante se perciba con una madurez y autorregulación lectora que, en cada nuevo texto, mejora su capacidad de comprensión textual.

La comprensión lectora no es evaluada a través de preguntas concretas que hacen referencia al código superficial del texto (aquel que permite a quien lee reconocer palabras u oraciones que pueden ser memorizadas sin establecer relación con otras informaciones del texto). Las preguntas de comprensión lectora basadas en el código superficial no evidencian la comprensión del texto. Estas preguntas reflejan algunos elementos aislados de la narración, pero no relacionan distintas fuentes de información. Además, las preguntas no apelan a la construcción de la imagen mental, realizada a partir de los conocimientos textuales, contextuales y culturales que rodean al texto. El desarrollo de la comprensión lectora ha de contar con elementos metacognitivos que concedan a quien lee herramientas de mejora continua en el acercamiento a un género discursivo. Dichas herramientas pueden ser transferidas de un género discursivo a otro, aunque dichas estrategias deben ser adaptadas en cada género discursivo.

La secuencia didáctica que se presenta en este texto busca la construcción de la comprensión lectora como una tarea individual. Para llegar a ella, se organizan actividades donde cada estudiante realiza autoevaluaciones, pero, también, mediante un intercambio de opiniones sobre la lectura en parejas, pequeños grupo o aula clase. La finalidad de la comprensión lectora es construir una representación de base textual y la relación del manejo de procesos de pensamiento que articulan e integran conocimientos previos con dicha representación para producir una valoración personal del contenido de la lectura. Para PISA, la comprensión lectora se relaciona con tres aspectos: acceder y obtener información del texto, integrar e interpretar lo que se ha leído, y reflexionar y valorar el texto en relación con la experiencia propia.

## **6.2. ¿Para qué se necesita el desarrollo de la autorregulación de la lectura?**

El desarrollo de la comprensión lectora es un proceso íntimamente relacionado con la autorregulación. En palabras de Calero (2017), “comprender un texto es un proceso activo y autorregulado de construcción de significado, en el que el lector aporta recursos estratégicos cognitivos y metacognitivos a la tarea” (p. 20). Esto implica que quien lee ha de poseer cierta autonomía para poner en práctica estrategias de planificación y control de la lectura. La autorregulación lectora será una de las características clave para una lectura competente,

donde el sujeto determina sus propias metas sobre la lectura, planifica, supervisa y evalúa el grado de coherencia de la información que recibe de diversas fuentes (su experiencia previa, la información contenido en el texto, la finalidad o selección de la información, las características del entorno en el que se realiza la lectura, etc.).

Tradicionalmente, el desarrollo de la autorregulación lectora en las aulas de secundaria ha mostrado una gran diversidad. Las tareas propuestas en la escuela sugieren que algunas de las habilidades de autorregulación lectora sí son desarrolladas como, por ejemplo, al solicitarles resúmenes del texto leído o identificar y darle un sentido al título de un texto. Estos constituirían conocimientos procedimentales de la autorregulación y autoconocimiento del proceso lector. No obstante, faltaría que dichas estrategias fueran sistematizadas en el alumnado cuando sus integrantes abordan la lectura de un género discursivo particular. Para ello, no solo han de desarrollar diversas habilidades de autorregulación, sino también habilidades relacionadas con el autoconocimiento lector. El docente ha de convertirse en el mediador del conocimiento declarativo, que nos acerca a la naturaleza de los procesos de comprensión, y el conocimiento condicional, que evidencia las estrategias necesarias según la tarea o género discursivo. Para desarrollar competencias lectoras, se requiere del conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre el proceso de lectura. Esto permite un mayor grado de autorregulación lectora y la capacidad de resolver los problemas que surgen cada vez de que quien lee se enfrenta a géneros nuevos o textos de temática desconocida, estableciendo sus propias metas. Como subraya Calero (2017),

la metacognición (es) la capacidad del individuo para supervisar, controlar y autorregular el propio conocimiento que trata de elaborar, planificándolo, usando intencionalmente estrategias para alcanzarlo, detectando y corrigiendo posibles fallos en su adquisición, usando intencionalmente estrategias para alcanzarlo, detectando y corrigiendo posibles fallos en su adquisición, y como consecuencia, transfiriendo este aprendizaje a nuevas experiencias de conocimiento (pp. 20-21).

El público lector competente debe incorporar distintas estrategias a su proceso lector. Estas estrategias se han de incorporar en los diferentes momentos de la lectura, adaptándolas al texto o al género discursivo al que se enfrenta. Cada género discursivo requiere de diferentes estrategias para su comprensión lectora. En nuestra secuencia didáctica, quien lee ha de responder las preguntas propias del desarrollo de la narración (dónde, cuándo, a quién, qué), así como hacer una presentación del personaje, identificar los acontecimientos que conducen al conflicto, entre otras.

Estas preguntas han de convertirse en parte del lector, quien se propone una meta al iniciar la lectura (para qué se va a leer el texto, qué objetivos tiene cada lector/a para leer el texto). Tal meta, le permite monitorear la comprensión obtenida de la lectura y discriminar la información relevante. Este objetivo es el que le proporciona un sentido y una finalidad a la lectura, guiando el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, en la secuencia didáctica sobre el cuento *A la deriva*, se le propone al grupo de estudiantes que escriban en un breve párrafo su hipótesis sobre la temática que se desarrollará en el cuento. Esta tarea inicial fija la finalidad de su lectura.

La meta fijada es aplicada en las actividades que preceden a la lectura, pero también debe incorporar estrategias de autorregulación durante la lectura, haciéndose preguntas sobre los personajes del texto u otros elementos —en el caso de *A la deriva*, sobre el cambio del paisaje— para ir controlando el desarrollo de la narración, así como la comprensión del texto. Al final de la lectura, también deben proponerse actividades para constatar la comprensión del texto, tales como hacer un resumen general o interpretar el significado de los diferentes símbolos que aparecen en el texto.

El público lector que monitoriza su lectura a través de las estrategias de autorregulación es capaz de construir una imagen mental coherente con información procedente de diversas fuentes, incluso, cuando posee una información insuficiente o inferida. Así, si la construcción de esa imagen mental tiene alguna incoherencia, puede corregir dicha incoherencia aplicando estrategias de autorregulación de manera intencional. Esto implica que la autorregulación lectora no solo detecta los errores en la coherencia de la información de diversas fuentes, sino que además tiene la capacidad de aplicar estrategias de resolución de incoherencias en la lectura de un texto.

### **6.3. ¿Cómo se aprenden y enseñan las estrategias de comprensión lectora?**

Las estrategias de lectura se desarrollan a la par que el estudiantado practica la lectura. Estas estrategias se relacionan tanto con la actividad del conocimiento previo, como con la búsqueda de una coherencia de sentido en la lectura o con la identificación de las dificultades de dicha comprensión. Estas estrategias son entendidas en la literatura científica actual como acciones de autorregulación de la comprensión lectora, ejecutadas por el estudiantado con el propósito de optimizar su lectura. La definición de estas estrategias, en palabras de Martín Leralta, es que

son planes de acción que [planifican,] regulan, controlan y evalúan los modos de actuación de aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua (Martín Leralta, 2006, p. 237).

En este sentido, las dos secuencias didácticas que hemos diseñado en este libro desarrollan en la población estudiantil acciones específicas para orientar la resolución de algunos problemas relacionados con la comprensión lectora de un texto. Estos elementos dotan de nuevas herramientas al estudiantado, con las cuales pueden mejorar autónomamente ante problemas de comprensión lectora y que son, a su vez, difícilmente observables salvo que utilizemos evidencias indirectas. Este aprendizaje de estrategias lectoras está circunscrito a su uso en determinados contextos y, aunque son flexibles, no siempre son fácilmente extrapolables de un contexto lector a otro.

El aprendizaje de estas estrategias ha sido integrado en las secuencias didácticas, pero con un preciso nivel de conciencia del propio alumnado. Esto último permite la incorporación de actividades donde la instrucción es directa o, por el contrario, está incrustada en el propio aprendizaje de la tarea realizada por el grupo de estudiantes. Por último, este aprendizaje será dirigido por el personal docente, a partir del diseño de las distintas tareas que serán desarrolladas por sus estudiantes. Por lo que, el profesorado ha de ser consciente del papel relevante que estas estrategias tienen para mejorar la comprensión lectora.

#### **6.4. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje de las secuencias didácticas?**

Todo el diseño de las secuencias didácticas está basado en la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2018) y en investigadores como Halliday (2017), Berstein (1996) y Bruner (1986). La pedagogía basada en los géneros discursivos implica focalizar la atención en el conocimiento de la lengua y la literatura para mejorar el proceso lector. El desarrollo de determinadas habilidades relacionadas con este conocimiento permite que cada estudiante construya un nuevo modelo de referencia o imagen mental, en la que dialogan conocimientos previos sobre la vida y el texto junto con la nueva información que aporta la lectura. Las tareas propuestas en las secuencias didácticas permiten profundizar en la comprensión lectora a partir de dos elementos: la experiencia personal de quien lee y su relación con otros conocimientos metaliterarios. Del mismo modo, esta experiencia personal se convierte en grupal a partir de las discusiones colectivas que sugiere las secuencias de aprendizaje. Con esto, conseguimos que la lectura se convierta en un evento social, que permite hacer cosas con los textos leídos en el aula.

En línea con lo que plantean Hyland (2014), Kalantzis et al. (2019), Rose y Martin (2018), y De Silva Joyce y Feez (2012), las tareas inspiradas en la pedagogía de los géneros discursivos están basadas en el andamiaje del alumnado. Este andamiaje se convierte en una metodología de trabajo en el aula, donde la instrucción sistemática está basada en tareas auténticas, retadoras y creativas, que parten de su perspectiva. Las distintas fichas con las que trabajarán quienes están aprendiendo se convierten en un “andamio”, que irá siendo retirado por quien enseña en cada nueva lectura de un mismo género discursivo. Con este proceso, cada estudiante irá asumiendo nuevos retos con menos dirección, hasta alcanzar la autonomía en el trabajo de lectura. Esta autonomía no es el resultado del trabajo solitario, sino del tipo, cantidad y calidad de las ayudas que recibe para desempeñar una tarea. En todo este proceso, cada estudiante irá desarrollando un metalenguaje y unas estrategias de aprendizaje que le permitirán construir de forma más eficiente su comprensión lectora (Rose y Martin, 2018).

Del mismo modo, las secuencias didácticas plantean tres planos de desarrollo. Por un lado, el estudiantado mejorará sus habilidades lectoras, recuperando información del texto y seleccionando de este elementos relevantes. Por otro, estas secuencias didácticas posibilitarán el desarrollo de estrategias de conocimientos socioculturales relacionados con los textos particulares. Por último, las distintas tareas realizadas por el grupo de estudiantes permitirán el desarrollo de estrategias que mejorarán la autorregulación de la comprensión lectora. Estos tres elementos ayudarán a una comprensión cada vez más compleja y profunda de los textos trabajados en el aula de secundaria.

El resultado del desarrollo de aprendizaje será no un conocimiento literario o metaliterario, sino la capacidad de poner a dialogar las informaciones necesarias para crear una imagen mental coherente durante el proceso lector. Construir nuevo conocimiento a través de la lectura significa ser autónomo en este proceso y capaz de resolver los problemas de coherencia detectados en la construcción de su comprensión lectora. Todo ello conlleva que las estrategias lectoras sean una herramienta de primer orden en el desarrollo lector en la Educación Secundaria. El andamiaje en el aprendizaje lector se convierte en una metodología reiterada en el aula, que plantea un aprendizaje en espiral y personalizado a las circunstancias del nivel lector de cada grupo de estudiantes.

Por último, esta secuencia didáctica no se plantea como tareas de evaluación, entendida como una forma de calificar a la población estudiantil. Por el contrario, se trata de una tarea de evaluación formativa orientada a la retroalimentación. Esto plantea que el papel docente en estas tareas de aprendizaje orienta la comprensión lectora desde la retroalimentación. Este modelo plantea un concepto de evaluación orientado al aprendizaje. Evaluar, en este caso, es dar información y herramientas que les permitan mejorar en la comprensión lectora. Esta retroalimentación debe ser directa e inmediata a las tareas que desarrolladas. También, se pueden plantear situaciones de autoevaluación, coevaluación y evaluación por pares.

El éxito de este programa para mejorar la comprensión lectora estará sujeto a otras variables situacionales y personales como el interés o la motivación de los estudiantes. En cualquier caso, solamente tendrá éxito en la medida en que las secuencias de aprendizaje sean repetidas en la lectura de la mayor parte de los textos leídos en el aula. La repetición de estos elementos y la graduación del andamiaje harán el resto. Permitirá que el alumnado mejore en su comprensión lectora, a través de la interiorización de determinadas habilidades y estrategias lectoras.

**Para saber más:**

Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Octaedro.

Solano Pizarro, P. et al. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9(11), 111-128.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective . En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

# II Parte

Secuencias didácticas para la mejora de la comprensión lectora

## Secuencias didácticas para la mejora de la comprensión lectora

La segunda parte de esta monografía está dedicada a la ejemplificación de tareas orientadas a la comprensión de textos literarios y no literarios en las aulas de séptimo nivel en Costa Rica. Por ello, 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 2016. Así, estas tareas están incluidas en el siguiente criterio de evaluación del currículo:

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, 2016, p. 46).

Las secuencias didácticas en este libro están orientadas exclusivamente a la **comprensión lectora** de un texto concreto, sea este literario o no literario. Por un lado, tal comprensión se convierte en un paso fundamental para el desarrollo de un análisis crítico de textos. Por otro, la importancia de esta secuencia viene determinada por el objetivo de desarrollar en el estudiantado diversas estrategias de comprensión lectora; es decir, estrategias que le permitan construir un modelo de referencia, a través de las distintas fuentes de información a la que acceden durante la lectura. Por esta razón, el enfoque de nuestra 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* de la guía didáctica *Interpretación de textos literarios* (2016) de Rodríguez Cano y Solano (véase el apartado 2.2. y la tabla 3 de este mismo libro). A la vez, añade algunos elementos pertenecientes a la *fase de ubicación*, cuya información es requerida por el lector en su tarea de interpretación del texto. Por esta razón, la comprensión lectora de textos literarios y no literarios se convierte en una herramienta clave en el desarrollo del análisis y la interpretación de textos. Estas secuencias didácticas incentivan el paso de la construcción del modelo de referencia de la comprensión lectora hacia una comprensión crítica e interpretativa de los textos. En consecuencia, la comprensión lectora está presente en buena parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Español.

La secuencia didáctica de este documento no pretende ser una programación de aula, sino una propuesta para que el cuerpo docente conozca algunos tipos de tareas y las habilidades lectoras que desarrollan, como una posible secuencia de trabajo con un texto literario o no literario. A partir de estas propuestas, cada docente podrá hacer adaptaciones para incorporar elementos de motivación y seleccionar las que sean necesarias para el desarrollo de determinadas habilidades de sus estudiantes. En consecuencia, no es necesario realizar

toda la secuencia didáctica para obtener un resultado óptimo en la comprensión lectora del texto (véase tabla 8). En la medida en que cada estudiante desarrolle ciertas habilidades de comprensión lectora, requerirá un mejor número de tareas como andamiaje de sus habilidades de comprensión. Por ello, estas tareas deben ser adaptadas tanto al foco de interés del grupo de estudiantes como al nivel de comprensión lectora y de desarrollo curricular de quienes integran el grupo de estudiantes.

Los próximos capítulos 7 y 8 son dos ejemplos de secuencias didácticas, basadas en los géneros discursivos para la comprensión lectora de textos literarios (el cuento *A la deriva* de Horacio Quiroga) y no literarios (artículo de opinión *Las primeras futbolistas* de Sara Mariana Benítez Sierra). Estas actividades están organizadas siguiendo las fases del proceso de lectura: antes, durante y después de la lectura. Para cada una de estas fases, se han elaborado diferentes actividades con sus correspondientes materiales para el profesorado (con un solucionario de respuestas posibles) y para sus estudiantes (compuesto de las fichas de trabajo que se pueden consultar en el Anexo 1 y 2).

Por último, estas estrategias pueden ser extrapolables no solo a otros géneros discursivos literarios, sino a otras áreas de conocimiento del currículo. En consecuencia, las estrategias propuestas pueden ser transformadas en una estrategia interdisciplinar, donde la comprensión lectora no sea únicamente una actividad orientada a textos literarios y puesta en práctica solo en el aula de Español.

# Secuencia didáctica para la comprensión lectora del cuento *A la deriva* de Horacio Quiroga

## 7.1. Introducción

Nuestra primera secuencia didáctica está dedicada al cuento de Horacio Quiroga *A la deriva* (1917), incluido en el volumen *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Como se explicó en el capítulo 1, el Ministerio de Educación Pública señala que, en sus programas de estudio, la materia de Español debe incorporar la lectura de un número determinado de textos literarios y no literarios. Uno de los géneros literarios propuestos por el MEP es el cuento. Para su lectura, el MEP propone una lista de autores para escoger. En esta lista se encuentra Horacio Quiroga con dos de sus volúmenes: *Cuentos de la Selva* y *Cuentos de amor, locura y muerte*. Por eso, para desarrollar esta secuencia didáctica se escogió *A la deriva*, que aparece en el segundo volumen mencionado. La elección de este cuento se realizó por varias razones. En primer lugar, es un texto corto, adecuado para iniciar la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de séptimo nivel. En segundo lugar, la temática puede ser de interés para el estudiantado que cursa el séptimo nivel y, en tercer lugar, la calidad literaria y la maestría de Quiroga para relatar la lucha desesperada por la supervivencia en la selva lo hace un texto modélico para el desarrollo de la comprensión lectora del género discursivo del cuento. Además, este texto literario permite al profesorado dialogar con el grupo de estudiantes sobre temas universales, el deseo de sobrevivir o la muerte, que les harán llegar a una comprensión profunda del cuento. Asimismo, el espacio natural de la selva en el que se desarrolla el cuento es cercano a la población estudiantil costarricense, el cual conocen por vivir cerca de ella o por visitarla en los paseos familiares.

La calidad literaria de los cuentos de Horacio Quiroga puede afirmarse en la medida en que este autor consigue fijar el género discursivo del cuento en América Latina. A partir de sus cuentos, el género se consolida y sirve de guía e inspiración a otros cuentistas latinoamericanos, quienes desarrollan este mismo género a lo largo del siglo XX. En cuanto a la temática de *A la deriva*, la muerte y la lucha por sobrevivir nos apelan directamente como lectores. Se relaciona con un paisaje selvático, cuya soledad y embates de la naturaleza relatan la cotidianidad del bosque tropical húmedo, que se extiende por muchos puntos de la geografía costarricense.

Con la elección del cuento *A la deriva*, seguimos la recomendación del MEP de proponer una lectura sea cercana al estudiantado y que interpele su relación con la sociedad costarricense y con el mundo. La estructura de la secuencia didáctica de comprensión lectora (objetivos, duración y materiales) está resumida en la tabla 10. Además, esta se encuentra organizada por fichas de trabajo (doce en total). A su vez, cada una de estas fichas tiene objetivos que conducen a la comprensión lectora del cuento en cada una de las fases: previa, durante o posterior a la lectura. Cada una de las fichas presenta no solo los objetivos, sino también las actividades que se deben desarrollar, con sus respectivas soluciones. Estas actividades están desarrolladas de manera exhaustiva, pensando en un perfil de

estudiante que puede clasificarse como lector inexperto. No obstante, si el equipo docente considera que sus estudiantes ya tienen un mayor nivel de desarrollo lector, pueden omitir tanto algunas actividades como fichas completas. En el Anexo 1 de esta monografía, podrá encontrar los materiales para estudiantes. Estos deben ser impresos o copiados por su docente para ser completados conforme se avanza en la lectura.

**Tabla 10. Fichas, objetivos, tiempo aproximado de las tareas y materiales necesario**

Ficha	Objetivo	Duración aprox.	Materiales
<b>Actividades previas a la lectura</b>			
<b>Ficha 1</b>	Diferenciar distintos géneros discursivos según distintos criterios comunicativos	80 min	Textos de noticia y canción
<b>Ficha 2</b>	Diferenciar los géneros discursivos novela y cuento	40 min	Preguntas
<b>Ficha 3</b>	Reconocer los elementos y la estructura constitutivos de un cuento oral	80 min	Tabla 1, 2 y 3
<b>Ficha 4</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	80 min	Texto del cuento <i>A la deriva</i>
<b>Ficha 5</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos	40 min	Preguntas
<b>Actividades durante la lectura</b>			
<b>Ficha 6</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40 min	Texto del cuento <i>A la deriva</i> Preguntas
<b>Ficha 7</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	80 min	Texto del cuento <i>A la deriva</i> Tabla 4
<b>Ficha 8</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40 min	Texto del cuento <i>A la deriva</i> Tabla 4 y tabla 5
<b>Ficha 9</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo	40 min	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 min	Tabla 6
<b>Ficha 11</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo	80 min	Tabla 6
<b>Ficha 12</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo	80 min	Preguntas

## 7.2. Actividades previas a la lectura del cuento *A la deriva*

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

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

#### Proceso

1. Se entrega un documento con los dos textos de la ficha 1 (noticia y canción, material del estudiante) al grupo de estudiantes.
2. Se inicia un diálogo, 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 les invita a leer el texto 1 (ficha 1) y se realiza con el grupo una breve discusión sobre 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?

#### Orientaciones a docentes:

Estas actividades plantean en el estudiantado 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. Si lo considera oportuno, se podría discutir sobre los límites de la realidad y la ficción en las crónicas periodísticas de García Márquez u otras autorías latinoamericanas.

# SEMENARIO UNIVERSIDAD

## PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

Semanario Universidad

### **“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 Monserrat 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.



4. Se invita al grupo de estudiantes a leer el texto 2 (ficha 1) y, de ser posible, se pone el audio de la canción. Luego, se realiza una breve discusión en torno a las siguientes cuestiones:

- a. ¿Qué cantantes, en español, le gustan? Recuerde el nombre de una canción.
- b. ¿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>)?
- c. ¿En qué se diferencia un cuento de un poema/canción?

### **Orientaciones a docentes:**

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**

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 narrativos: novela vs. cuento

<b>Objetivo:</b>	Diferenciar los géneros discursivos novela y cuento.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<b>Foco:</b>	Reconocimiento del género discursivo del cuento.
<b>Materiales:</b>	Ficha 2

### Proceso

1. Se entrega un documento al grupo de estudiantes con la ficha 2 (material del estudiante).
2. Se inicia un diálogo 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 les invita a realizar las actividades de la ficha 2. Como parte de estas actividades, 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?

### Orientaciones a docentes:

Las preguntas para sus estudiantes 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.

### 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 min
<b>Foco:</b>	Recordar las características que componen un cuento tradicional.
<b>Materiales:</b>	Ficha 3

#### Proceso

1. La persona docente enumera las características del cuento que han ido apareciendo durante las tareas de la ficha 1 y 2.
2. Presenta, luego, la ficha 3 donde se señalan los elementos del cuento y las distintas estructuras de la acción. Tras una primera lectura por parte del grupo de estudiantes, su docente resolverá las dudas.

**Tabla 11: 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 tiempo de la narración es mayor que el tiempo de la historia). Posee un carácter atemporal.
<b>Espacio</b>	Breve descripción para situar la acción (ambiente).

**Tabla 12: Estructura de la narración**

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: a) Situación en el espacio y el tiempo b) Presentación de personajes c) 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.

**Tabla 13: Estructura interna de la acción**

Esquema clásico de la estructura de la acción			
<b>PLANTEAMIENTO</b>	<b>NUDO</b>	<b>DESENLACE</b>	
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	
Esquema de narración <i>in media res</i>			
<b>NUDO</b>	<b>DESENLACE</b>		
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		
Esquema de narración <i>in extrema res</i>			
<b>SITUACIÓN FINAL</b>	<b>NARRACIÓN LINEAL</b>		
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, el esbozo de la acción, el tiempo que va a durar esa acción y el 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 lo cual, 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, el grupo de estudiantes hará un breve análisis de los elementos y la estructura de la narración.

**Orientaciones a docentes:**

Esta actividad resulta fundamental para la construcción de una imagen mental de la comprensión del texto. Por esta razón, debe asegurarse que sus estudiantes reconocen los elementos y la estructura de la narración. Esto les permitirá identificar y ordenar 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 texto. -Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<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. El alumnado deberá leer las tareas propuestas en la ficha 4 antes de empezar el trabajo. También, deberá acceder al texto con antelación a su lectura.
2. Individualmente, buscará 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 estudiantes.
3. Una vez resueltas las dudas, 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*.

### **Orientaciones a docentes:**

Esta actividad pretende preparar al grupo de estudiantes para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. Quien enseña puede realizar este proceso mediante preguntas al grupo o adaptarlo a otras estrategias según sean las características de sus 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 modelar estas hipótesis durante la lectura, por parte de quienes tengan un nivel maduro de lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis para contrastar si se cumplen las previsiones del grupo de estudiantes o, por el contrario, son reformuladas.

### **Documento de lectura**

#### ***A la deriva de Horacio Quiroga***

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

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.

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.

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 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.

Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta 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 quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

—¡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.

—¡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! La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro 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.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentose 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.

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. 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 que 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.

—¡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 velozmente a la deriva.

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.

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. El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú. 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 el Paraguay.

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 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...

Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves... El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

—Un jueves...

Y cesó de respirar.

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

<b>Objetivos:</b>	-Reflexionar sobre las ideas previas del texto. -Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<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

El grupo de estudiantes abordará en esta tarea los 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 tienen 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 integre esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis, debe responder las preguntas siguientes:
  - ¿Qué puede haber ocurrido en un cuento titulado *A la deriva*, sabiendo que el marco espacial es la selva?
  - ¿A quién le puede haber ocurrido algo así?
6. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

**Orientaciones a docentes:**

Esta actividad pretende preparar al estudiantado 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 modelar estas hipótesis durante la lectura, en quien tiene un nivel de lectura maduro. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones del grupo de estudiantes o, por el contrario, son reformuladas tras obtener más información sobre el texto.

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

### 7.3. Actividades durante la lectura del cuento *A la deriva*

#### Ficha 6: Primera lectura del cuento

<b>Objetivo:</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto narrativo.
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<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

Realización de una **lectura individual y detenida del texto**, que puede desarrollarse antes de la clase o durante. En esta lectura, ponen en práctica las estrategias de comprensión lectora que les son conocidas y han aplicado habitualmente en su propia lectura. Tras esta primera lectura, 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. ¿A quién le ocurre la acción del cuento?
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 estudiantes.

**Orientaciones a docentes:**

El debate se desarrollará en torno a las respuestas de las preguntas planteadas a sus 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.

2. ¿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.

3. ¿A quién le ocurre la acción del cuento?

- Paulino, es el hombre a quien pica la serpiente y busca la manera de salvarse.

4. ¿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.

5. ¿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>	7° año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<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 profesorado propone a sus estudiantes dividir el texto en distintas partes. Dado que se trata de un texto narrativo, deberán realizar una división en función de los siguientes apartados: situación inicial, nudo y desenlace. Dichos conceptos deben ser recuperados de la ficha 3 (Tablas 11, 12 y 13). La comprensión del texto requiere que dicha estructura sea detectada por quien lee y que dé forma verbal a las ideas principales que constituyen la información aportada por 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 expondrán en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

#### Orientaciones a docentes:

El cuento *A la deriva* posee una estructura narrativa *in media res* (véase ficha 3, tabla 13). Por tanto, sus 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 cada una de sus partes la idea fundamental. Por esta razón, el grupo de estudiantes reflexiona sobre la estructura textual y la relacionará con la/s idea/s principales de cada parte del texto. Para las orientaciones sobre las respuestas a estas preguntas, véase tabla siguiente.

**Tabla 14: Estructura e ideas principales del texto *A la deriva***

Partes del texto	Fragmento del texto	Idea principal
<b>Situación inicial</b>	No hay	
<b>Nudo</b>	<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>Un hombre es picado por una serpiente venenosa, la yararacusú.</p> <p>Paulino, el hombre picado por 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>

Partes del texto	Fragmento del texto	Idea principal
<p><b>Nudo</b></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><b>Pero 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 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. —¡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>Un hombre es picado por una serpiente venenosa, la yararacusú.</p> <p>Paulino, el hombre picado por 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>

Partes del texto	Fragmento del texto	Idea principal
<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... Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubillo, ¿lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo...? ¿Viernes? Si, o jueves... El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. —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 min
<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 cuerpo docente 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 grupo de estudiantes tendrá que seguir la siguiente secuencia:

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 15) donde aparecen las distintas acciones por separado. Además, anote en la columna “Acción”, con sus propias palabras, qué es lo que hace el personaje principal en cada caso.
4. Una vez realizada, se comparará el resultado entre el grupo de estudiantes.

#### Orientaciones a docentes:

La estructura de las acciones desarrolladas en el nudo del relato puede ser consultada en la tabla 15 (página siguiente).

**Tabla 15: Acciones en el nudo del cuento *A la deriva***

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

Estructura	Fragmento del texto	Acción
<b>Nudo</b>	<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.                  —¡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 fresca crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay.</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>

Estructura	Fragmento del texto	Acción
<b>Nudo</b>	<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>Y cesó de respirar.</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 min
<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 del alumnado sobre los campos semánticos que predominan en el cuento *A la deriva*. La frecuencia de las palabras utilizadas por el autor permite establecer qué términos son recurrentes en el texto. Del mismo modo, dicha frecuencia permite establecer relaciones entre las palabras. Esta reflexión semántica les ayudará a comprender mejor la construcción del sentido global del texto. Con este fin, 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 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?



#### **7.4. Actividades posteriores a la lectura**

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 de quien lee frente al texto leído, donde puede verse parte de su identidad ante las diversas circunstancias o conflictos planteados en la lectura. Dado que los textos escritos pueden ser considerados textos que carecen de neutralidad en la construcción de sentido, las actividades posteriores a la lectura configuran un sentido global crítico del texto; es decir, ayudan a que el o la lectora construya una posición frente a la perspectiva autoral y el contexto de situación del texto, a través de las elecciones discursivas, convenciones y apropiaciones (conscientes o inconscientes) adoptadas por quien lo escribió. El público lector ha de encontrar un sentido crítico a la lectura no solo a través del análisis argumental, sino de los elementos que construyen el estilo y la acción de los personajes del texto. En palabras de Cassany y Sala (2009), “leer es, pues, saber comprender sus puntos de vista y contrarrestarlos con los nuestros” (p. 81). Así, estos elementos (como el estilo autoral, la evolución del personaje en el relato o la diversidad de voces que aparecen en este) son necesarios para la construcción, desde la coherencia global del discurso, de una perspectiva crítica (posición personal ante la identidad autoral), 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 de quien lee. A estos elementos de la lectura, debemos añadir —para que pueda ser “crítica”— su postura ante el relato. 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>	7° año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<b>Foco:</b>	Interpretación crítica de fragmentos del texto.
<b>Materiales:</b>	Ficha 10 (tabla 16)

#### Proceso

El estudiantado debe completar el contenido de la ficha 10 (Tabla 16). 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 docente. La lectura en voz alta y su interpretación se abordará a través de un diálogo dirigido en el aula entre estudiantes y docente. 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 a docentes:

La construcción de una lectura crítica es compleja y requiere un gran esfuerzo por parte de sus estudiantes. Se recomienda buscar una franja horaria donde estén pendientes y aprovechen el tiempo de clase. Esta lectura crítica no es una interpretación de la lectura, sino la descripción de la identidad de quien escribe, cuya voz es construida desde aspectos como el sexo, la edad, la raza, la lengua o sus intereses personales, y la construcción de una posición lectora, emocional, personal, ética, etc., de cada 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 textuales es justificada dicha valoración. Se adjunta una posible respuesta a dicho cuadro para que sirva de orientación. En ningún caso, debe ser esta interpretación crítica algo prescriptivo en la lectura del texto.

**Tabla 16: Análisis de la evolución del personaje principal a lo largo del relato**

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	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: se engrosa la picadura. Psíquica: mata violentamente a la serpiente con el machete.	Reacciona violentamente el personaje ante el dolor de la picadura matando de un machetazo a la serpiente.
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>	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.	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.
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> .	Física: el pie entero estaba hinchado, la sed lo devoraba. Psíquica: la voz no le sale.	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.
—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.  —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.	Física: no siente el sabor de la caña, pierde el sentido del gusto y el pie está amoratado y gangrenoso. Psíquica: muestra enojo (rugió).	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.

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	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. —¡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. 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>Descripción del paisaje</p>	<p>El ritmo de la acción queda detenido en este párrafo debido a la incorporación de 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 <i>A la deriva</i>	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 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 Tacurú-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 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>¿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 mister Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.</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 de 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 paisaje hace que parezca casi real la mejoría física de nuestro personaje.</p>
<p>De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho ¿Qué sería? Y la respiración también...</p> <p>Al recibidor de maderas de mister 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>Física: Deja de respirar.</p> <p>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: memento mori.</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>	7° año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<b>Foco:</b>	Interpretación crítica de fragmentos del texto.
<b>Materiales:</b>	Ficha 11 (tabla 17)

#### Proceso

El alumnado debe completar el contenido de la ficha 11 (Tabla 17). 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 docente. La dirección 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 informaciones inferidas del texto se abordarán a través de un diálogo entre 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 a docentes:

La construcción de una lectura crítica es compleja y requiere un gran esfuerzo por parte del estudiantado. Se recomienda buscar una franja horaria donde estén atentos y aprovechen el tiempo de clase. Esta lectura crítica no es una interpretación de la lectura, sino la descripción de la identidad del escritor/a, cuya voz es construida desde aspectos como el sexo, la edad, la raza, la lengua o sus intereses personales, y la construcción de una posición lectora, emocional, personal, ética, etc., de cada 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 textuales es justificada dicha valoración. Se adjunta una posible respuesta a dicho cuadro para que sirva de Orientaciones a docentes. En ningún caso, debe ser esta interpretación crítica algo prescriptivo en la lectura del texto.

**Tabla 17: Evolución del espacio y el tiempo en *A la deriva***

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	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, quien lee 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.</p> <p>Un dato relevante que 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>

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	Descripción del marco temporal y espacial	Inferencias y lectura crítica
<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!</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!                      — ¡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.</p> <p>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 derivado de la caña de azúcar.</p> <p>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 <i>A la deriva</i>	Descripción de la naturaleza	Inferencias y 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: río Paraná.</p> <p>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>

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	Descripción de la naturaleza	Inferencias y lectura crítica
<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>.</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. <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</b>, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</p> <p>—¡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: centro del río, tiene una corriente fuerte que arrastra la canoa, cerca de la costa brasileña. Cercanía de la casa compadre Alves.</p> <p>Tiempo: era la tarde</p>	<p>El río es grande y caudaloso, recorre la selva atravesando los países de Brasil, Argentina y Paraguay. El hombre navega cerca de la costa brasileña en su canoa.</p> <p>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.</p> <p>En la selva, hay ranchos desperdigados que se encuentran separados unos de otro y el del compadre Alves es uno de ellos.</p> <p>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><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 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.</b></p>	<p>Espacio: cauce del río, franqueado por altas paredes y una selva oscura, un río arremolinado. Descripción de un paisaje violento y solitario.</p> <p>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.</p> <p>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 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 <i>A la deriva</i>	Descripción de la naturaleza	Inferencias y 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 frescura 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.</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: cielo y el río estaba con los colores del atardecer. Está fresco y huele a flores y miel. 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>

### Ficha 12: Opinión personal

<b>Objetivo:</b>	Interpretar críticamente un texto narrativo.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<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, el grupo de estudiantes 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 contraargumentos 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 a docentes:**

Deberá dinamizar la discusión del debate atendiendo a las siguientes 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 del estudiantado, debe 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 diverso, 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”. El hombre únicamente puede dominarla con su destrucción (desforestación).

-Otros

Deberá dinamizar la discusión del debate atendiendo a las siguientes 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 del estudiantado, debe 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 diverso, 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”. El hombre únicamente 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; por ejemplo, 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, quien enseña podrá proponer a sus estudiantes una adaptación del texto (dramatización, escritura de una crónica periodística, construcción de un poema), relacionada con la interpretación crítica del cuento.

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

#### 8.1. Introducción a la columna de opinión

La segunda secuencia didáctica está dedicada al artículo de opinión *Las primeras futbolistas* de Sara Mariana Benítez Sierra, publicado en la revista *Letras Libres*. Como se explicó en apartados anteriores, el programa de estudio del Ministerio de Educación Pública señala que la materia de Español ha de incorporar la lectura de un número determinado de textos literarios y no literarios en clase. Dentro de los textos no literarios, uno de ellos es el periodístico y, específicamente, se recomienda la lectura de un artículo de opinión. En el caso de los textos no literarios, el MEP no propone una lista de textos. Cada docente debe buscarlos y elegir los que considere más relevantes y atractivos para su alumnado. Al considerar que a la población joven le interesa el deporte y posee una mayor conciencia sobre la igualdad de género, hemos escogido para nuestra segunda secuencia didáctica el artículo de opinión *Las primeras futbolistas*. Las razones de nuestra elección fueron varias. En primer lugar, escogimos este texto porque trata sobre el fútbol, uno de los temas que más interesan al alumnado. Además, nos fijamos en el desarrollo de este deporte en las mujeres. En segundo lugar, por la calidad de la escritura de este artículo, que fue publicado en una de las revistas de actualidad más importantes en el mundo del habla hispana, *Letras Libres*. En tercer lugar, la estructura de esta columna es fácilmente reconocible. Al ser una de sus primeras lecturas de este género discursivo, es mejor acercarse a un artículo bien escrito, con estructura clara y una temática atractiva.

La estructura de la secuencia de comprensión lectora (objetivos, duración y materiales) está resumidas en la tabla 18. Además, esta se encuentra organizada por fichas, 12 en total. Cada una de las fichas, tiene objetivos que buscan llevar al estudiantado a la comprensión lectora de la columna de opinión. Cada una de las fichas presenta no solo los objetivos, sino también las actividades que se han de desarrollar, con sus respectivas soluciones. Estas actividades están desarrolladas de manera exhaustiva, pensando que el grupo de estudiantes no tiene experiencia lectora; pero, si su docente considera que tienen un mayor nivel en la lectura, pueden omitir algunas de las actividades o incluso algunas de las fichas. En el Anexo 2, de este documento aparecen los materiales para estudiantes. Estos deben ser impresos o copiados en la pizarra por el cuerpo docente para ser completados conforme se avanza en la lectura.

**Tabla 18. 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 min	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 min	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 min	Ficha 3
<b>Ficha 4</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.	80 min	Ficha 4 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 5</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.	40 min	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 min	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 min	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 min	Ficha 8 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 9</b>	Extraer información relevante para la comprensión del texto periódico.	40 min	Ficha 9 y documento con el texto de lectura
<b>Actividades posteriores a la lectura</b>			
<b>Ficha 10</b>	Interpretación crítica de texto periodístico.	40 min	Ficha 10 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 11</b>	Interpretación crítica de texto periodístico.	80 min	Ficha 11 y documento con el texto de lectura
<b>Ficha 12</b>	Interpretación crítica de texto periodístico.	80 min	Ficha 12 y documento con el texto de lectura

## 8.2. 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 min
<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

1. Se entrega un documento al estudiantado con los dos textos de la ficha 1 (material del estudiante).
2. Se inicia un diálogo 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
3. Se les invita a leer el texto 1 y el texto 2 (ficha 1) y se discute brevemente una 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?

**Orientaciones a docentes:**

Estas actividades plantean en el grupo de 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.

## Texto 2

# SEMANARIO 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>	7º año
<b>Tiempo:</b>	120 min
<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

1. Se entrega al alumnado un documento con la ficha 2 (material del estudiante anexo 2) .
2. 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.
3. Se elige una noticia y un artículo de opinión del periódico revisado en el aula. Luego, se inicia un diálogo con el grupo 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.
4. Se invita a leer el cuento de Max Aub y, por grupos, se propone realizar el siguiente experimento:
  - a. 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.

### **Orientaciones a docentes:**

Las preguntas 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 el estudiantado.

### **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 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>1</sup>!

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

<sup>1</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 19: 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 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>2</sup> !
3	Desenlace y situación final	Así, sin más. No lo pude remediar: lo empujé bajo el tren que pasaba.

2 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 Casas [Méx. 1990]); «Nos han descosido todos los inventarios de los cuarteles, hermano, manito del alma» (Paso *Palinuro* [Méx. 1977]) (*Diccionario panhispánico de dudas*).

#### Actividad 4: Estructura de la noticia

Tabla 20: 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	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>“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.</p>

#### Versión de noticia del argumento del cuento de Max Aub.

##### **Tardanza causa crimen en céntrica esquina**

**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 realizada por Carlos Cortés]

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

**Tabla 21: Estructura del artículo de opinión**

	Descripción formal	Etapas del artículo de opinión	Texto
1	Titular		De las inconveniencias de ser impuntual
		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 <i>de 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 detrás de una supuesta manifestación de nuestra idiosincrasia o identidad cultural.</b>

	Descripción formal	Etapas del artículo de opinión	Texto
2	Cuerpo	Reiteración de tesis	<p>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.</p> <p>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></p>

### 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 realizada por Carlos Cortés]

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

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

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

1. 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 tienen presentes las definiciones que fueron produciéndose en las actividades iniciales de la clase.
2. Cuando se eligen los elementos del artículo de opinión, se empieza a construir el discurso partiendo de la estructura básica del género discursivo.
3. 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 a docentes:**

El desarrollo lector se centra no en la calidad escritora estudiantil, 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, quien lee 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 profesorado se enfocará 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 deductivo 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 22: Estructura inductiva del artículo de opinión**

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

**Tabla 23: Estructura deductiva del artículo de opinión**

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

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

<b>Objetivo:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<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. El grupo de estudiantes debe leer las tareas propuestas en la ficha 4 antes de empezar el trabajo. También, tiene que acceder al Texto 3 con antelación a su lectura.
2. Individualmente, buscan el significado del sintagma “primeras futbolistas” y las posibles connotaciones que esta puede tener para la construcción del sentido global del texto. Además, reflexionan sobre el significado del sintagma y la relación que tiene con la fotografía del encabezamiento que aparece en la ficha 4 de estudiantes.
3. Una vez resueltas las dudas, comienzan a trabajar en pequeños grupos para responder las siguientes cuestiones:
  - 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 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 el porqué.
  - 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.

### Orientaciones a docentes:

Esta actividad pretende preparar al estudiantado para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. Quien enseña puede realizar la actividad mediante preguntas al grupo o adaptarla a otras estrategias, según sean las características de sus 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 modelar estas hipótesis durante la lectura, por parte quien posee un nivel maduro de lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis para contrastar si se cumplen las previsiones estudiantiles o, por el contrario, son reformuladas.

### Texto 3 para la lectura de 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 y 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>Objetivo:</b>	Reflexionar sobre las ideas previas del texto. Analizar algunos datos relacionados con el texto e interpretarlos.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<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

El alumnado aborda en esta tarea los conocimientos que posee 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 fútbol 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.

### **Orientaciones a docentes:**

Esta actividad prepara al grupo de estudiantes para incorporar sus conocimientos previos a la lectura. La estrategia fundamental en este sentido 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 modelar estas hipótesis durante la lectura, por parte de quien tiene un nivel maduro de lectura. En este caso, debemos acudir a estas hipótesis durante la lectura para contrastar si se cumplen las previsiones estudiantiles o, por el contrario, son reformuladas tras obtener más información sobre el texto. Si alguno de los estudiantes no tuviera conocimientos previos sobre esta materia, el docente incorporará alguna tarea complementaria basada en la búsqueda de información que contextualice el texto.

### **8.3. 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 min
<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**

El grupo de estudiantes hace una lectura individual y detenida del texto, que puede desarrollarse antes de la clase o durante. En dicha lectura, se ponen en práctica las estrategias de comprensión lectora conocidas con antelación y aplicadas habitualmente en su propia lectura. Tras la primera lectura, cada quien contrastará 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 la autora de este texto periodístico de opinión?

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

**Orientaciones a docentes:**

El debate se desarrollará en torno a las respuestas de las preguntas planteadas a sus estudiantes. Algunas respuestas posibles podrían ser las siguientes:

1. ¿Dónde se desarrolla el fútbol femenino en sus inicios?

El fútbol femenino (*football en inglés*) se desarrolla en sus inicios en Gran Bretaña.

2. ¿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.

3. 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 que las mujeres jueguen este deporte.

4. ¿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 de 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 este deporte.

El desarrollo histórico del artículo muestra que las mujeres no solo no 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.

5. ¿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>	7º año
<b>Tiempo:</b>	80 min
<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 profesorado les propone a sus 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 dicha estructura sea detectada por quien lee, además, que 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 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 de la Tabla 24 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 a docentes:**

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 24). 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 (24).

**Tabla 24: Estructura del artículo de opinión *Las primeras futbolistas***

Descripción formal		Etapas	Texto
Titular			Las primeras futbolistas
Cuerpo	Introducción	Temática	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.
	Desarrollo	Argumento 1 = Párrafo histórico + argumento	La fecha de nacimiento oficial del fútbol 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 fútbol y el rugby, que usa las manos y movimientos como el tacleo. 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. <b>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.</b>

Descripción formal		Etapas	Texto
Cuerpo	Desarrollo	Argumento 2 = Párrafo histórico + argumento	<p>A pesar de que en 1895 se fundó el <i>British Ladies' Football Club</i>, 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 <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 fútbol femenino abandonara el espacio público por varios años.</b></p>
		Argumento	<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>

Descripción formal		Etapas	Texto
Cuerpo	Desarrollo	Tesis = Párrafo histórico	<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 Ladies Football Club, el cual surgió a finales de 1917 en la fábrica de armamentos Dick, Kerr y 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 periodístico.
<b>Curso:</b>	7° año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico de opinión.
<b>Materiales:</b>	Ficha 8 y documento con el texto de lectura.

#### Proceso

El cuerpo docente 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:

1. Retome la Tabla 24 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. El alumnado debate sobre esta cuestión en clase y argumentan cómo y por qué lo interpretan de una manera determinada.

**Orientaciones a docentes:**

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

1. ¿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, quedan en manos de los “espectadores”; en otras palabras, es la sociedad en su conjunto quien debe apoyar y hacer grande el fútbol femenino.

2. ¿Cómo se relaciona la anterior oración con la afirmación “El fútbol 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”?

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 periodístico.
<b>Curso:</b>	7º año
<b>Tiempo:</b>	40 min
<b>Foco:</b>	Seleccionar información relevante en la segunda lectura del texto periodístico.
<b>Materiales:</b>	Ficha 9 y documento con el texto de lectura.

**Proceso**

1. El grupo de estudiantes parte de la tabla 24 para construir un esquema con la tesis del texto y los argumentos principales. Para ello, deben hacer uso de la tabla 25.

**Tabla 25. 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>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>	<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>

2. El alumnado parte de la tabla 25 para elaborar una nueva tabla, donde debe anotar abreviadamente qué datos históricos en el texto fundamentan los argumentos que estructuran el texto periodístico de opinión con la tabla 26.

**Tabla 26. Datos históricos**

Datos históricos	Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 26 de octubre 1863: nacimiento oficial del fútbol.</li> <li>- 1 de mayo 1881: primer partido fútbol femenino.</li> <li>- 16 de mayo 1881: encuentro de fútbol femenino entre Inglaterra y Glasgow.</li> </ul>	<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>
<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 fútbol 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 fútbol femenino.</li> <li>- 1895: Fecha de la fundación del <i>British Ladies Football Club</i>.</li> <li>- 1895-1896: Coinciden dos equipos de fútbol 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 fútbol <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 fútbol a las mujeres en Inglaterra.</li> <li>- 1970: Creación de la Federación Internacional y Europea de Fútbol femenino.</li> <li>- 1970- 1971: Se celebran dos mundiales no oficiales de fútbol femenino en Italia y México.</li> <li>- 1971: La <i>Union of European Football Associations</i> (UEFA) fomenta el fútbol entre las mujeres y consigue que se levante la prohibición de jugar al fútbol 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 fútbol.</p>		

## 8.4. 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 min
<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. El estudiantado busca y contrasta 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 futbol 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 futbol 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 futbol centroamericano de la historia” ([Costa Rica: Shirley Cruz, la mayor estrella del fútbol centroamericano de la historia - BBC News Mundo](#)).

2. Posteriormente, se elabora un esquema compuesto por los hitos fundamentales de dicha historia.

#### Orientaciones a docentes:

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 27. Esquema aproximado sobre la historia del fútbol femenino en Costa Rica**

Año	Hito histórico	Personajes	Dificultades
1909	Fútbol dominio masculino, las mujeres participaban siendo homenajeadas o dando los premios.		
1926	Varias mujeres formaron un club de fútbol, para organizar partidos en el Estadio Nacional.	Hilda Carranza y Alicia Jiménez primeras socias fundadoras del club balompédico.	No se jugaron partidos.
1949	María Elena Valverde Coto ayuda a conformar el primer equipo de fútbol 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 fútbol.	Deben practicar a escondidas en una finca.  No les permitían jugar porque les decían que si jugaban no podrían tener hijos.
1950	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 fútbol 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 de los 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 fútbol femenino contra los cuáles jugar.
1960	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.		
1970	Equipo de Moravia femenino obtiene el primer título internacional: Copa de Interclubes de la UNCAF.		

Año	Hito histórico	Personajes	Dificultades
1989	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.
1990	Se conforma la Selección Nacional Femenina de Fútbol, dirigida por Guillermo Soto.		
1999	Se funda la Asociación Deportiva de Fútbol Femenino (ADELIFE).  En los Juegos Nacionales, se incluye el fútbol femenino como un deporte más para competir.		
2001	Se organiza el primer torneo oficial de Primera División de Fútbol Femenino.		
2004	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.	
2008	Se establece la Unión Femenina de Fútbol (UNIFFUT) que es reconocida por la FIFA.		
2014	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 min
<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. El estudiantado completa individualmente la tabla comparativa 28 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, en la tabla 27, con los hitos históricos del futbol femenino costarricense).
2. Una vez completado el cuadro, se abordará la elaboración de argumentos y una tesis principal en parejas, a partir de la comparación entre el desarrollo del fútbol femenino en Reino Unido y Costa Rica (véase tabla 29).
3. Una vez concluida la tabla 28, se realizará una puesta en común con el grupo-clase con el fin de comentar/contrastar los distintos argumentos y tesis elaborados.

#### Orientaciones a docentes:

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

1. La Tabla 28 con la información aproximada está más abajo.
2. La Tabla 29 con la información aproximada está más abajo.

**Tabla 28. 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>	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>	<p>Aunque se fundó el primer Club en 1895, 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. 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. A raíz de estos juegos surgieron comentarios negativos, amenazas a las jugadoras y reacciones violentas de algunos espectadores, ello provocó que el fútbol femenino abandonara el espacio público por varios años.</p>	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 fútbol femenino contra los que puedan jugar
<b>Primeras estrellas en el fútbol femenino</b>	El primer equipo de fútbol femenino contó con el apoyo de algunas de las feministas lady Florence Dixie 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.	María Elena Valverde Coto es la primera mujer que juega fútbol en Costa Rica y se enfrenta a la censura de la sociedad porque el fútbol.

**Tabla 29. 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 entrenar, no tenían rivales contra las que jugar e incluso les prohíben jugar por la vestimenta.	Las condiciones materiales del fútbol femenino en Costa Rica son muy precarias en sus primeros años.
<b>El fútbol femenino en la actualidad</b>	1971	1990	A partir de 1971, la UEFA aprueba las ligas de fútbol femenino en el mundo. En esta fecha, comienza la liga de fútbol femenino en Inglaterra y en otros países europeos. En cambio, Costa Rica creó en 1989 la Asociación Deportiva de Fútbol Femenino. Sin embargo, no fue hasta 1999 que se incluyó el fútbol femenino como deporte para competir en Juegos Nacionales.	El fútbol 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 min
<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 del grupo de estudiantes sigan la siguiente pauta:

- a. Descripción de una situación concreta
- b. Argumento u opinión que se defiende con la descripción de la situación anterior.

4. Con la ayuda docente, que ha tomado nota de cada uno de estos casos y sus argumentos, y un esquema mudo del artículo (tabla 8.13), el alumnado se reunirá en pequeños grupos y redactará un artículo con una estructura inductiva que reúna las ideas más interesantes del debate.

**Tabla 30. 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, desarrollan la escritura de un artículo de opinión sobre el fútbol femenino en la Costa Rica actual, utilizando el esquema anterior (tabla 30) elaborado entre estudiantes y 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.

**Orientaciones a docentes:**

Las respuestas orientativas a las preguntas pueden ser las siguientes:

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

3. Respuesta abierta del grupo de estudiantes.

4. La escritura de este artículo está abierta a las informaciones y argumentos propios de cada estudiante. Un ejemplo de cómo podría quedar dicho artículo de opinión es la siguiente elaboración de Carlos Cortés.

5. Con ayuda docente, que ha tomado nota de cada uno de estos casos y sus argumentos, y un esquema mudo del artículo (tabla 30), el estudiantado se reúne en pequeños grupos y redacta un artículo con una estructura inductiva, que reúna las ideas más interesantes del debate.

## 9. Conclusiones

Este último capítulo plantea la necesidad de incorporar nuevas estrategias de comprensión lectora en el sistema educativo costarricense que den respuesta, por un lado, a las necesidades de la población estudiantil y, por otro, a la mejora de los indicadores internacionales de evaluación educativa. Para llevar a cabo este reto en la mejora de la comprensión lectora, es necesario la implicación y la formación del profesorado de Español sobre nuevas metodologías. Por último, las conclusiones subrayan la importancia de adaptar las secuencias de aprendizaje al contexto de quienes leen y la necesidad de convertir la lectura en una práctica social.

*Hay muchas puertas para ir a fantasía, muchacho. Y hay todavía más libros mágicos. Muchos no se dan cuenta. Todo depende de quién coge uno de esos libros.*

Ende (1982, p. 418)

### 9.1. La comprensión lectora y la formación del profesorado en Costa Rica

Las páginas de este libro plantean nuevas estrategias para mejorar la comprensión lectora en 7.º nivel de la asignatura de Español. La educación pospandémica en Costa Rica tiene como herencia el reto urgente de desarrollar la comprensión lectora en los próximos años. En este sentido, este libro tiene la finalidad de optimizar los resultados obtenidos por Costa Rica en PISA 2018 y 2022, presentando estrategias lectoras que desarrollen habilidades de relación entre diversos niveles de conocimiento y reviertan el deterioro de la lectura en la población escolar.

La mejoría en la comprensión lectora estará relacionada con la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas, como la propuesta por la Escuela de Sídney. Los distintos capítulos de *La comprensión lectora basada en géneros discursivos* ayudan a pensar las prácticas lectoras en el marco educativo y permiten al profesorado orientar la lectura de los textos. La puesta en práctica de estas estrategias no debe ser considerada como una receta fija y estática, sino una manera de orientar las tareas del estudiantado con el fin de mejorar sus estrategias cognitivas y metacognivas lectoras.

La formación del cuerpo docente en Costa Rica tiene uno de sus retos más importantes en la formación continua. Las páginas de este libro plantean, a través del marco desarrollado por la Escuela de Sídney, un itinerario formativo que facilitará la mejoría de la comprensión lectora estudiantil de 7.º curso. La ambición de *La comprensión lectora basada en géneros discursivos* no se circunscribe a dos secuencias

didácticas concretas de lecturas pertenecientes al currículo. Por el contrario, estas páginas plantean una manera diferente de acceder a la lectura como parte de un proceso formativo que ayude a mejorar la comprensión lectora. Tras las huelgas del profesorado y el cierre de las escuelas en la pandemia por COVID-19, el deterioro educativo ha sido notable, especialmente en lo relativo a la comprensión lectora. El reto mayúsculo de recuperar las habilidades perdidas requiere de propuestas audaces y metodologías diferentes, pues el reto de la comprensión lectora resulta muy complejo en la Costa Rica actual. En definitiva, este libro está planteado como material formativo para el profesorado de la asignatura de Español. A partir de sus propuestas, esta sensibilidad hacia la comprensión lectora basada en los géneros discursivos permitirá no solo mejorar la lectura en esta asignatura, sino que facilitará el desarrollo de estrategias metacognitivas que puedan, en parte, ser extrapoladas a otras lecturas y otros géneros. De hecho, el aprendizaje de una materia como Matemáticas o Ciencias Naturales también incorpora las habilidades de leer y escribir. La alfabetización tiene elementos comunes que pueden ser transferidos a otros ámbitos. Sin embargo, esto no garantizará la comprensión de cada uno de los géneros discursivos que han de abordar los estudiantes de 7.º curso. Lo que garantizará el desarrollo de este estudiantado como lector maduro será la capacidad de leer y escribir en cada una de las asignaturas del currículo atendiendo, especialmente, la comprensión lectora de diversos géneros académicos.

## **9.2. Secuencias de actividades basadas en los géneros discursivos**

Los autores de *La comprensión lectora basada en los géneros discursivos* hemos planteado la escritura de este libro como parte de nuestro descubrimiento lector. Así, las actividades fueron fruto de nuestro quehacer como lectores. Este recorrido lector sobre cómo se relacionaban las informaciones y conocimientos que teníamos con antelación a la lectura nos enseñó a mirar aspectos de la comprensión que se encontraban más allá del texto. Así, la experiencia lectora posee un carácter social —por cuanto todos compartimos determinados contextos culturales— y personal —relacionado con los elementos vitales singulares—. Todo ello nos obligó a repensar las secuencias con un carácter flexible y adaptativo. Cada estudiante tiene un recorrido lector y posee experiencias o conocimientos muy diversos. Atender a esta complejidad es el reto de educar en la comprensión lectora, a sabiendas que cada quien tiene una experiencia lectora distinta.

Las secuencias didácticas que hemos presentado en este libro no pretenden ser una secuencia cerrada. Por el contrario, cada una de las tareas plantean el desarrollo de habilidades que podrán aplicarse en otros textos. Tan importante para quienes leen resulta el desarrollo de la habilidad como la capacidad de hacer uso de ella cuando es requerida en la lectura. Estas habilidades son desarrolladas en la práctica lectora, siempre y cuando se tenga una finalidad clara y precisa. La lectura en el aula de Español debe evitar la lectura de “leer por leer”, cuya motivación es baja y, en ocasiones, es extrínseca, con el fin de construir un significado coherente y adaptativo al contexto cultural y de situación en el que se produce.

Otro aspecto que preocupa al profesorado cuando se plantea aplicar esta secuencia didáctica es su duración. Las experiencias previas que hemos tenido en las aulas de 7.º grado plantean la necesidad de entender estas secuencias basadas en la metodología del andamiaje. La aplicación de esta secuencia resulta más ardua al principio y más liviana al final, pues la eliminación de tareas, que ya no son necesarias, hacen que las lecturas sean ágiles a la vez que profundas. La finalidad de las tareas no es el conocimiento del texto de la lectura, sino el desarrollo de estrategias que permiten realizar una lectura eficiente de un género discursivo concreto. Con esto, no queremos decir que el trabajo exhaustivo con un género discursivo no requiera la repetición de varias tareas en otros textos del mismo género. La repetición de algunas tareas claves nos permitirá ser en el aula cada vez más eficientes y retirar el “andamiaje” que proporcionamos en la lectura, hasta que el reto lector pueda ser superado en solitario. Sin embargo, ser eficiente en la comprensión lectora de un texto no nos permite, en general, leer otro tipo de textos sin dificultad. De ahí que los géneros discursivos que el estudiantado ha de aprender a leer deben ser variados y posibilitar una adecuada preparación como futuras lecturas en diversos ámbitos de conocimiento. En conclusión, cada docente ha de incentivar un aprendizaje lector en el aula de secundaria, respetando la línea de progresión individual y respondiendo, a través del andamiaje, a sus necesidades.

### **9.3. Actividades antes, durante y después de la lectura**

En 1992, Isabel Solé publicó su popular libro *Estrategias de lectura* en la editorial barcelonesa Graó. Esta autora puso el foco en las estrategias de comprensión lectora y en la forma de enseñanza de estas como la mejor manera de mejorar el aprendizaje lector. La atención en las estrategias lectoras metacognitivas ha sido uno de los pilares centrales de la formación lectora que la autora catalana había propuesto. Sin embargo, estas estrategias deben relacionarse también con otros elementos, como el contexto de situación y el contexto de cultura. Esta perspectiva viene a enriquecer el planteamiento inicial de Isabel Solé y completa algunas actividades orientadas al marco de la lectura de la educación secundaria.

Nuestro libro ha bebido de estos conceptos y ha organizado las distintas tareas en actividades antes, durante y después de la lectura. Esta organización ayuda al profesorado a secuenciar las tareas de sus estudiantes y permite que el estudiantado entienda que la lectura no es algo pasivo. Por el contrario, nuestras secuencias didácticas conceden un papel fundamental a estudiantado y parte de su experiencia previa para construir significados. De este modo, el proceso lector, aunque estructurado en una secuencia lineal, posee constantes reconstrucciones de significados.

Enseñar a leer en secundaria —como también ocurre a lo largo de la vida— implica el desarrollo de estrategias lectoras para la autorregulación. Esta afirmación conlleva el aprendizaje lector de adaptarse a la finalidad de la lectura, el género discursivo concreto,

el contexto en que se produce dicha lectura, entre otros. Todos estos aprendizajes no están únicamente relacionados con procesos cognitivos de la lectura, sino con la capacidad de relación del entorno académico, social y cultural que rodea dicho acto lector. Desarrollar la habilidad de recuperación de la información relevante del contexto de situación y de cultura, y estimular la relación entre diversos tipos de información permitirá construir nuevos significados coherentes propios de quienes tienen una lectura madura. En este sentido, el diseño de las secuencias didácticas de este libro ha potenciado la capacidad de relación entre los distintos conocimientos que promueven la construcción de sentidos en quienes leen. La lectura, entendida como algo relacional, invita a conjugar elementos personales como sociales de la lectura. La introducción de estrategias de discusión en el aula junto con esta dimensión social de la lectura abre en la clase de Español una nueva perspectiva basada en hacer cosas con el texto y con otras personas lectoras. Así, la lectura solitaria de un texto no es, en realidad, una lectura solitaria, sino en compañía de múltiples voces que resuenan con el texto y lo abren a múltiples lecturas.

#### **9.4. La dimensión social de la lectura en el aula**

Otro pilar fundamental de las secuencias didácticas que presenta este libro es transformar la lectura en el aula en una práctica social y situada. Esta dimensión social de la lectura no rechaza la experiencia lectora individual. Por el contrario, parte de ella para convertirla en una forma de relación entre los distintos estudiantes y el profesorado, que colabora en un aula. Así, la mejora de la lectura en secundaria no debe atender únicamente a las estrategias cognitivas de la lectura, sino que debe ser enriquecida con estrategias que transformen la lectura en una práctica social que cuestione, desde una lectura crítica de un texto, las relaciones con los discursos dominantes. En consecuencia, la lectura en la asignatura de Español se convierte en un reto que aspira no solo a cumplir los objetivos del currículo, sino a salvar el constante conflicto de la lectura y otras formas de lectura en la sociedad actual.

La asunción de que todo acto lector es una práctica social nos ayuda a reconfigurar nuestros objetivos didácticos en Español. Por esto, el trabajo con la lectura no se centra únicamente en estrategias cognitivas de autorregulación, sino en cómo la lectura se relaciona con prácticas sociales del estudiantado en la vida diaria. La construcción de significados se basa en la capacidad de relacionar y dar un sentido coherente a otras informaciones, que se desarrollan en sus espacios cotidianos. La lectura de textos es, por tanto, abrir el aula a otros mundos que les pertenecen, pero que suelen quedarse fuera de las aulas. Estos mundos personales ahora asumen un papel crucial en la construcción de significados y, con este fin, el diálogo se convierte en una estrategia didáctica de primer orden. Hablar, discutir y argumentar no solo son habilidades de la comunicación oral. Al contrario, nos ayudan a relacionarnos con el texto de otra manera, permitiendo traer al aula una comprensión de los textos más profunda y con un carácter social y cultural.

Sin embargo, no todos los espacios de interacción son similares. Tampoco lo son los textos y los lectores que los leen. Esta diversidad tan evidente determina que las personas docentes debemos realizar un esfuerzo extraordinario por adaptar los textos y las tareas para trabajar, según sean las necesidades de sus estudiantes y las situaciones que les rodean. Esta singularidad del proceso lector tampoco debe perderse en el aula, pues la experiencia lectora tiene tanto de singularidad como de experiencia compartida. Del mismo modo, los espacios en los que se produce esta práctica también añaden determinados sentidos a la lectura. Esto hace que la lectura en el aula asuma ciertos valores que no tiene cuando se hace fuera del aula. En consecuencia, el papel docente es de mediador de la lectura, pero se debe evitar a toda costa marcar elementos interpretativos basados en tradiciones críticas precedentes. Por el contrario, debe incentivar el acercamiento lector desde determinados parámetros textuales, sociales y culturales que reconfiguren una vez más el significado, como algo que es rehecho cada vez que nace el interés por un texto.

La lectura, sea el género que sea, se convierte en un nuevo espacio de encuentro, donde estudiantes y profesorado interaccionan y negocian juntos nuevos significados. Esta constante negociación se convierte en la herramienta fundamental de la lectura en el aula de secundaria, donde los significados deben ser negociados, sin dar por supuesto experiencias lectoras divergentes y maneras de materializar la lectura más allá de lo verbal. Los sentidos de la lectura también son negociados con nuestra herencia, donde la pertenencia a una comunidad particular no se convierte en un motivo de exclusión, sino en una singularidad que se añade a los mil y un significados de un texto que otros tantos lectores han construido con anterioridad. En definitiva, la autonomía del proceso lector no es únicamente una parte del aprendizaje de determinadas estrategias metacognitivas de comprensión lectora. El trabajo que proponemos incide una y otra vez en guiar la comprensión lectora hacia preguntas que ayudan a relacionar experiencias diversas con el texto. Este complejo proceso es el que nos ayuda a ser cada vez más eficientes como lectores, mediante la construcción de significados que aspiran a integrar una imagen mental, a partir de fuentes y conocimientos que van más allá del texto, donde la autonomía se transforma en una manera de construir significados. Esta nueva libertad de quien lee, como reflexionó Daniel Pennac en *Como una novela* (1993), se convierte en la puerta a la que aludía Michael Ende en la cita inicial, pues “todo depende de quién coge uno de esos libros” (1982, p. 418).

**Para saber más:**

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Guzmán-Simón, F. (2020). Los Nuevos Estudios de Literacidad: un enfoque sociomaterial de la alfabetización en la infancia. En E. García-Jiménez y F. Guzmán-Simón (Eds.), *La alfabetización para un cambio social. Un enfoque desde los Nuevos Estudios de Literacidad* (pp. 25-35). Octaedro.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

## 10. Bibliografía

- Aub, M. (2019). Crimen ejemplar. En *Zenda. Autores, libros y compañía*. XI Semanal. <https://www.zendalibros.com/crimen-ejemplar-un-cuento-de-max-aub/>
- Benítez Sierra, S. (2020). Las primeras futbolistas. *Letras Libres*, 257. Mayo.
- Berstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Biber, D. (2012). Register and discourse analysis. En J.P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of Discourse Analysis* (pp. 191-208). Routledge.
- Biber, D. y Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Calero, A. (2017). *Comprensión Lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. [comprension-lectora.org](http://comprension-lectora.org).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. y Sala, J. (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica? En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 81-98). Paidós Educador.
- Cordero Parra, M. (2020). “Tenemos que explorar” sobre la aplicación de plasma de pacientes recuperados en los enfermos por coronavirus. *Semanario Universidad*, <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/tenemos-que-explorar-sobre-la-aplicacion-de-plasma-de-pacientes-recuperados-en-enfermos-por-coronavirus/>
- Chacón, V. (2020). Empresa es señalada por sobreexplotación de río en Turrialba. En *Semanario Universidad*, <https://semanariouniversidad.com/pais/empresa-es-senalada-por-sobreexplotacion-de-rio-en->
- De Silva Joyce, H. y Feez, S. (2012). *Text-based language and literacy education: Programming and methodology*. Phoenix Education.

- Eggs, S. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Ende, M. (1982). *La historia interminable*. Alfaguara.
- Gallardo Álvarez, I. (2008). Leer por placer en los colegios: ¿Misión Imposible? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 8. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9349/17829>
- Gallardo Álvarez, I. (2012). La literatura juvenil dentro de las lecturas obligatorias del tercer ciclo de la Educación General Básica: un acercamiento para su enseñanza. *Káñina*, 35(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/549>
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Pirámide.
- Hyland, K. (2014). *Academic written English*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Halliday, M.A.K. (2017). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Hodder.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G.C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro Editorial.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kucer, S.B. (2014). *Dimensions of literacy. A conceptual base of teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Lemke, J. (1985). Ideology, intertextuality and the notion of register. En J.D. Bendson y W.S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse, vol. 1: Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop* (pp. 275-294). Ablex.
- Lillis, T.M. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Martin, J.R. (1992). *English text. System and structure*. John Benjamins.

- Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003>
- Martin, J.R. (2013). Genre-based literacy programmes: contextualizing the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7, 5-27. <https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.5>
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 20, pp. 233-258. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.11>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organizations in the classroom*. Harvard University Press.
- McNamara, D.S. y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Programa de Español y Comprensión Lectora. Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. S.E.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- PISA (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. OECD.
- Programa Estado de la Educación (2005). *Primer Informe del Estado de la Educación Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2008). *Segundo Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2011). *Tercer Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2013). *Cuarto Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. CONARE - PEN.

- Programa Estado de la Educación. (2019). *Séptimo Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2021). *Octavo Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Programa Estado de la Educación. (2023). *Noveno Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación*. CONARE - PEN.
- Quiroga, H. (2020). A la Deriva. *En Cuentos de amor, locura y muerte* (pp. 61-67). Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Rodríguez Cano, J. y Solano Rivera, S. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Sinclair, J. M., y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Snow, C. y Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. En A. P. Sweet y C. Snow (Comp.), *Rethinking Comprehension*. Guilford.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Ramírez Molina, C. (2007). Propuesta didáctica: herramienta metodológica y didáctica para analizar textos literarios con séptimos años. *Revista Educación*, 31(2), 127-181. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i2.1248>
- Rose, D. (2008). Reading genre. A new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(2), 185-204. <https://doi.org/10.1558/lhs.v2i2.185>
- Rose, D. (2012). Genre in the Sydney school. En J.P. Gee, M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of Discourse Analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vargas Vargas, J.A. (2020). Discapacidad e inclusión en UCR. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/discapacidad-e-inclusion-en-ucr/>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## 11. Anexo 1. Materiales del estudiante: Secuencia didáctica para mejorar de la comprensión lectora del cuento *A la deriva* de Horacio Quiroga

### 11.1. Antes de la lectura

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

**Texto 1: Artículo de periódico**

# SEMENARIO UNIVERSIDAD

## PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO PÍO VÍQUEZ

Semanario Universidad

### **“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 Monserrat 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

1. El estudiantado verá 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?

### 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, el esbozo de la acción, el tiempo de la acción y el 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
Personajes	Protagonista/s de la acción del relato. Poseen un carácter simple y simbolizan una cualidad humana (personaje tipo). La información procede del narrador.
Narrador	Externo (no participa en la historia), retrospectivo (en pasado), omnisciente (dominio de la historia).
Acción	Secuencia lineal de los hechos sucedidos o imaginados (estructura: planteamiento, nudo y desenlace), sin digresiones ni finales abiertos.
Tiempo (marco temporal)	El ritmo es ágil ( <i>el tiempo de la narración es mayor que el tiempo de la historia</i> ). Posee un carácter atemporal.
Espacio (marco espacial)	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, 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
1	Situación inicial o planteamiento	Punto de partida de la narración, presentación de personajes y contexto. Aporta la siguiente información: a) Situación en el espacio y el tiempo b) Presentación de personajes c) Acontecimientos que conducen al conflicto
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.

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

Esquema clásico de la estructura de la acción			
<b>PLANTEAMIENTO</b>	<b>NUDO</b>	<b>DESENLACE</b>	
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	
Esquema de narración <i>in media res</i>			
<b>NUDO</b>	<b>DESENLACE</b>		
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		
Esquema de narración <i>in extrema res</i>			
<b>SITUACIÓN FINAL</b>	<b>NARRACIÓN LINEAL</b>		
Situación del personaje tras el desenlace	PRESENTACIÓN	NUDO	DESENLACE

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

1. 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?
  
2. La lectura del título *A la deriva* (tarea en pequeños grupos).
  - 2.1. ¿Qué le sugiere el sentido del título?
  
  - 2.2. ¿Con qué circunstancia personal podría ser relacionado?
  
  - 2.3. ¿Qué experiencias personales pueden estar con el título?
  
  - 2.4. Si fuera uno de los personajes de este cuento, ¿cómo se sentiría al estar “a la deriva”?
  
3. Realizamos nuevas hipótesis sobre el sentido del cuento *A la deriva* (tarea en pequeños grupos y puesta en común).
  - 3.1. ¿Qué puede haber pasado en el cuento?
  
  - 3.2. ¿Cuál puede ser su temática?
  
  - 3.3. ¿Quién puede protagonizarlo?
  
4. Escriba en un breve párrafo su hipótesis sobre la temática del cuento *A la deriva*.

## Documento de lectura

### ***A la deriva de Horacio Quiroga***

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

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.

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.

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 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.

Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta 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 quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

—¡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.

—¡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! La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro 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.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentose 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.

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. 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 que 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.

—¡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 velozmente a la deriva.

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.

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. El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú. 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 el Paraguay.

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 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...

Al recibidor de maderas de míster Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves . . . El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

—Un jueves...

Y cesó de respirar.

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

1. Preguntas generadoras:

1.1. ¿Ha estado en una selva?

1.2. Al caminar en ella, ¿ha sentido desorientación?

1.3. ¿Qué sensaciones tiene el hombre en el interior de la selva?

2. Busque información en Internet por parejas sobre las formas de vida en la selva. Se realizará una puesta en común con los datos descubiertos.

3. Anote la información más relevante e integre esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis debe responder las siguientes preguntas:

3.1. ¿Qué puede haber ocurrido en un cuento titulado *A la deriva*, sabiendo que el marco espacial es la selva?

3.2. ¿A quién le puede haber ocurrido algo así?

4. Reelabore por escrito la hipótesis anterior en un nuevo párrafo.

## **11.2. Actividades durante la lectura**

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

1. El alumnado deberá construir una imagen mental de la narración durante la lectura, incorporando a su hipótesis inicial las siguientes informaciones:

1.1. ¿Dónde?

1.2. ¿Cuándo?

1.3. ¿A quién?

1.4. ¿Qué ocurre?

1.5. ¿Cómo concluye la historia?

### **Ficha 7: Segunda lectura del cuento**

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 parte.
4. Una vez concluido el trabajo, se expondrán en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

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

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, corte y pegue en el cuadro el fragmento del texto donde aparezcan las distintas acciones por separado. Además, anote en la columna “Acción”, con sus propias palabras, lo que hace el personaje principal en cada caso.

Estructura	Fragmento del texto	Acción
Nudo		

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

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 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 del texto?

### 11.3. Actividades posteriores a la lectura

#### Ficha 10: Evolución del personaje

Cada estudiante debe completar el contenido de la ficha 10 (tabla 16). Esta tarea requerirá una lectura profunda de los fragmentos destacados en la tabla. Con este fin, la tarea se realizará en el grupo-clase bajo la guía de quien enseña. La lectura en voz alta y su interpretación se abordará a través de un diálogo dirigido en el aula entre estudiantes y docente.

Tabla 16

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	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 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. La <b>sed lo devoraba</b> .	Física: ... Psíquica: ...	

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
<p>—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                      —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>Física: ...  Psíquica: ...</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>		

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	Descripción de sensaciones en el texto	Lectura crítica
<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 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 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.</p> <p>-Un jueves...</p> <p><b>Y cesó de respirar.</b></p>		

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

Evolución del espacio y el tiempo en *A la deriva*

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	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, quien lee 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.</p> <p>Un dato relevante que 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!</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 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.</p> <p>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 derivado de la caña de azúcar.</p> <p>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 <i>A la deriva</i>	Descripción de la naturaleza	Inferencias y 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>.</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. <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</b>, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.</p> <p>—¡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 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.</b></p>	<p>Espacio: ... Tiempo: ...</p>	

Fragmento del cuento <i>A la deriva</i>	Descripción de la naturaleza	Inferencias y 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. 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: ...</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 mister 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 mister 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 mister 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 contraargumentos para responder a los siguientes tópicos:

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.

## 12. Anexo 2. Materiales del estudiante: Secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora de la columna de opinión **Las primeras futbolistas de Sara Mariana Benítez Sierra**

### 12.1. Antes de la lectura

#### 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 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.

**Ficha 1: (Re)conocimiento del género discursivo del artículo de opinión (Texto 2)**

# SEMANARIO 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.

Julían 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

### ***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 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>1</sup>!

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

<sup>1</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 19. Estructura narrativa del cuento de Max Aub**

	Etapas narrativas	Texto
1	Situación inicial o planteamiento	
2	Nudo	
3	Desenlace y situación final	

**Actividad 4: Estructura de la noticia**

**Tabla 20. Estructura de la noticia**

	Etapas de la noticia	Texto
1	Titular	
2	Entradilla	
3	Cuerpo	

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

**Tabla 21. Estructura del artículo de opinión**

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

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

**Tabla 22. 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 23. 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**

1. Individualmente, cada estudiante busca el significado del sintagma “primeras futbolistas” y las posibles connotaciones que 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 estudiantes.

2. Una vez resueltas las dudas, comienzan a trabajar en pequeños grupos para responder las siguientes cuestiones:

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 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 del estudiantado

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

femenil desapareciera de Gran Bretaña por un largo periodo. Y, aunque ocasionalmente las mujeres jugaban futbol, la FA prohibió los encuentros mixtos para que no hubiera posibilidad alguna de profesionalización del futbol 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 y 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 Futbol 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 futbol entre las mujeres y, por ello, la FA levantó la prohibición de 1921.

El futbol 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 futbol 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 futbol 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**

El alumnado aborda en esta tarea los conocimientos que posee 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 integre esta información en la hipótesis inicial escrita en la tarea 3. Para construir la nueva hipótesis, debe responder las siguientes preguntas:
  - 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.

## 12.2. Actividades durante la lectura

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

El grupo de estudiantes hace una **lectura individual y detenida del texto**, que puede desarrollarse antes de la clase o durante. En esta, deben poner en práctica las estrategias de comprensión lectora que le son conocidas con antelación y aplicadas habitualmente en su propia lectura. Tras esta primera lectura, 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 la autora 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 24 las oraciones principales de cada una de sus partes.
4. Una vez concluido el trabajo, se expondrán en clase los resultados de las ideas principales destacadas por cada grupo de estudiantes.

**Tabla 24. Estructura del artículo de opinión Las primeras futbolistas**

Descripción formal		Etapas del artículo de opinión	Texto
Titular			
Cuerpo	Introducción	Temática	
	Desarrollo	Argumento 1= párrafo histórico + argumento	
		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 24 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. El estudiantado debate sobre esta cuestión en clase y argumentará cómo y por qué lo interpreta de una manera determinada.

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

**Tabla 25. Argumentos, tesis y reiteración de tesis del texto *Las primeras futbolistas***

Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis

**Tabla 26. Datos históricos**

Datos históricos	Argumentos	Tesis	Reiteración de tesis

### 12.3. Actividades posteriores a la lectura

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

1. El estudiantado busca y contrasta 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, se elabora un esquema compuesto por los hitos fundamentales de dicha historia.

**Tabla 27. Esquema aproximado sobre la historia del fútbol femenino en Costa Rica**

Año	Hito histórico	Personajes	Dificultades

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

**Tabla 28. Organización de la información recogida en el artículo de opinión y nueva información sobre el fútbol femenino en Costa**

	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 29. 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>				
<b>Primeros partidos y primera liga</b>				
<b>El fútbol femenino en la actualidad</b>				

**Ficha 12: Opinión personal**

**Tabla 30. 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)	

La comprensión lectora del estudiantado de educación secundaria en Costa Rica tiene como reto urgente mejorar las estrategias de enseñanza en el aula. Para ello, también es un desafío la formación del profesorado para la enseñanza de estas estrategias. Las páginas de *La comprensión lectora basada en los géneros discursivos* plantean, a través del marco desarrollado por la Escuela de Sídney, un itinerario formativo que facilitará la mejoría de la comprensión lectora basada en los géneros discursivos de estudiantes de 7.º curso. Mediante la creación de dos secuencias didácticas, esta monografía plantea diversas tareas que desarrollan la comprensión lectora, las estrategias poseídas por quien tiene una lectura madura y la capacidad de hacer uso de ellas cuando son requeridas. Las dos secuencias didácticas de este libro, basadas en la pedagogía de los géneros discursivos de la Escuela de Sídney, ayudarán a al cuerpo docente a orientar las estrategias lectoras de sus estudiantes con el fin de optimizar la lectura de textos literarios y no-literarios en el aula, e iniciar el camino hacia su transformación en lectores expertos.