



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

EFFECTOS DEL USO DE LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA ENSEÑANZA
RECÍPROCA EN PARES EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS DE
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO.

Presentado por
Denise Zaidman

Para optar al título de Especialista en Educación Mención Procesos de Aprendizaje

Asesor
María Virginia Linares

Bogotá, enero 2015

Reconocimiento

A ti, mi alma gemela: Benny,
por estimularme a ser cada día mejor
por acompañarme en mis sueños
por ayudarme y apoyarme en este proyecto.

A mis princesas Anat y Yael,
simplemente por existir.

A mi mamá (zl) porque de ella saqué mi perseverancia.
A mi papá porque de él saqué mi pasión por la enseñanza.

A mi asesora María Virginia Linares,
por su energía, disposición, y apoyo en todo momento

A la profesora Poggioli
por darme la oportunidad de terminar esta especialización.

Y a todos los profesores que me han acompañado en este proceso,
por su hermosa labor.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

EFFECTOS DEL USO DE LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA ENSEÑANZA
RECÍPROCA EN PARES EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS DE
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO.

Autora: Denise Zaidman
Asesora: María Virginia Linares
Fecha: Enero, 2015

Resumen

El problema a resolver en este Practicum fue la deficiencia en el análisis de textos narrativos de un grupo de estudiantes de noveno grado en una institución educativa privada. En consecuencia, se planteó como objetivo de investigación analizar el efecto de la lectura en voz alta y de la enseñanza recíproca en pares en el análisis de textos narrativos.

La lectura en voz alta una metodología que surgió de un modelo de enseñanza el cual se llama Teacher College Reading and Writing Project (Proyecto de lectura y escritura de la escuela de educación) desarrollado en Universidad de Columbia localizada en Nueva York y cuya directora es Lucy Calkins (2001). El enfoque de esta metodología es que mientras el docente les lee a los estudiantes en voz alta, modela diversas estrategias de lectura, tales como inferencias, activación de conocimiento previo, conexiones, parafraseo, entre otras.

La enseñanza recíproca en pares propuesta por Palinscar, Brown y Martin (1987) plantea un modelo en el cual los estudiantes interactúan con sus pares para revisar, cuestionar y aplicar diferentes estrategias de lectura.

Luego de realizar un programa de intervención de cuatro semanas se evidenció que ambas metodologías ayudaban a los estudiantes a entender mejor un texto y a ser más analíticos. Los estudiantes expresaron su satisfacción hacia ambas metodologías y expresaron sentirse más despiertos, críticos y activos cuando el docente les leía en voz alta modelando estrategias y cuando luego las debían poner en practica con sus compañeros.

Descriptor: Análisis de textos narrativos, estrategias de lectura, lectura en voz alta, enseñanza recíproca en pares.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	2
Rol de la Autora.....	4
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	6
Enunciado del Problema.....	6
Descripción del Problema.....	7
Documentación del Problema.....	9
Análisis de las Causas.....	12
Relación del Problema con la Literatura.....	14
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.....	22
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos.....	22
Resultados Esperados.....	22
Medición de los Resultados.....	22
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	25
Discusión y Evaluación de las Soluciones.....	26
Descripción de la Solución Seleccionada.....	30
Informe de las Acciones Tomadas.....	34
Capítulo 5. Resultados.....	44
Resultados.....	44
Discusión.....	53
Recomendaciones.....	57
Difusión.....	59
Referencias.....	61
Anexos	
A Entrevista a los docentes.....	67
B Prueba diagnóstica y prueba final.....	69
C Rúbrica para evaluar análisis de textos.....	71
D Ejemplo prueba diagnóstica (preguntas 1, 2 y 3).....	73
E Ejemplo prueba final (preguntas 1, 2 y 3).....	76
F Ejemplos de prueba diagnóstica (preguntas 4 y 5).....	80
G Ejemplos de prueba final (preguntas 4 y 5).....	82

Tablas

1	Población estudiantil	3
2	Población trabajadores.....	3
3	Tipo de estudios realizados por los docentes	4
4	Planificación diaria para implementar el programa	37
5	Detonantes para utilizar durante la lectura en voz alta.....	42
6	Respuestas de los profesores.....	45
7	Respuestas de los estudiantes.....	50

Figuras

1	Calificaciones último semestre de octavo grado	47
2	Calificaciones prueba diagnóstica.....	48
3	Resultados prueba final.....	52
4	Comparación de las calificaciones.....	53

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

En Colombia, diversas instituciones educativas hacen énfasis en la necesidad que tienen los colegios de crear estrategias de lectura para mejorar la comprensión y el análisis en sus estudiantes. Si bien, leer es una necesidad imperiosa para lograr múltiples tareas en el ámbito educativo, el análisis de textos es también una habilidad muy importante que se debe trabajar en los centros educativos a nivel nacional. La idea de este proyecto de investigación es proporcionar estrategias específicas para mejorar el análisis de lectura en un curso de noveno grado de una escuela privada ubicada en Bogotá Colombia.

Descripción del Contexto

El presente proyecto de investigación se lleva a cabo en un colegio privado localizado en Colombia, país que se encuentra en la zona noroccidental de América del Sur. La institución está ubicada en la capital, Bogotá, la cual se localiza en el centro del país en la cordillera oriental. Esta institución es muy reconocida en la ciudad. Sus egresados son aceptados en universidades de alto nivel y además el nivel socio- económico y cultural de los alumnos está catalogado dentro de un estrato alto. La mayoría de los padres que inscriben a sus hijos en este colegio son profesionales y muchos ocupan cargos importantes dentro y fuera del país tales como embajadores, diplomáticos, y empresarios de grandes compañías.

La institución, objeto de estudio, tiene aproximadamente diez hectáreas y se ubica muy cerca de la montaña, en una zona residencial, y a la cual se accede principalmente por carro o autobús. De acuerdo a la página oficial del colegio, esta institución se fundó hace 76 años con la finalidad de enseñar inglés y brindar una educación personalizada. Luego, al aumentar la cantidad de alumnos por año, la escuela cambió de sede y compró un terreno

más grande. Para el año escolar 2014-2015 se inscribieron 1815 estudiantes y el número total de empleados entre profesores y personal administrativo es de 388.

Hoy la institución cuenta con cuatro escuelas: primaria, elemental, media y alta. La presente investigación se hará en la escuela alta la cual corresponde a lo que se conoce como bachillerato. Ésta posee 29 salones de clases regulares, tres salones de ciencias, tres de tecnología, una biblioteca y un gimnasio, además de espacios habilitados para la danza y la fotografía. Es importante destacar que el colegio objeto de estudio es de tipo americano y colombiano, y se rige tanto por los estándares de Estados Unidos como por los que establece el Ministerio de Educación de Colombia. En esta institución educativa todas las clases son en inglés, excepto español y sociales; y el promedio de alumnos por salón es de 23.

Escenario de Trabajo de la Autora

En la página oficial del colegio también se encontró información sobre la visión y misión de la institución objeto de estudio. De acuerdo a sus directivos, la visión de este colegio es educar la mente, fortalecer el cuerpo y formar a los estudiantes para que sean líderes, y sirvan en el mundo de hoy y mañana. Su propósito va más allá de la parte académica, por lo tanto, busca formar a los estudiantes en lo físico lo emocional y lo psicológico. Por otro lado, la misión es preparar ciudadanos responsables en un mundo global a través de un programa el cual los certifica para las universidades de Colombia y de Estados Unidos. El enfoque de esta institución es motivar a los estudiantes para que desarrollen al máximo su potencial y sus habilidades. El colegio busca que sus estudiantes sean ciudadanos creativos, analíticos, responsables y productivos, por ende, de acuerdo a sus directivos, su misión es crear los líderes de un futuro.

Asimismo, paralelamente se desarrolla un programa especial en las cuatro escuelas que ayuda a los estudiantes, con alguna discapacidad física o mental, a desempeñarse exitosamente en lo social y en lo académico. Este programa se llama Learning Center y es el encargado de brindarles ayuda extra a los alumnos que lo necesiten.

La comunidad de estudiantes está compuesta por diversas nacionalidades. En la Tabla 1 se puede observar la distribución.

Tabla 1.

Población estudiantil

Nacionalidad	Composición
Colombianos	57%
Estadounidenses	10%
Doble nacionalidad	22%
Otra (Esp., Ven., Mex., Arg., etc)	11%

Con respecto al personal que labora en la institución las siguientes tablas nos ilustran la distribución de los cargos y el grado de certificación de los profesores:

Tabla 2.

Población empleados

Empleados	Cantidad
Profesores	287
Administración	56
Servicios Generales	45
Total	388

*Tabla 3.**Tipo de estudios realizados por los docentes*

Estudios	Total
Certificados	287
Master	93
Doctorado	3

El Rol de la Autora

El rol de la autora es guiar a los estudiantes de noveno y décimo grado en el aprendizaje de la literatura en español. Se trata de una clase avanzada y para participar los alumnos deben alcanzar un promedio alto (3.5 sobre 4 que es la máxima calificación) y tener la recomendación del profesor del curso anterior. Por lo tanto, los alumnos que se inscriben en la clase objeto de estudio son aplicados y les gusta mucho leer. De igual manera, el 98% de los estudiantes son latinos y su lengua primaria es el español. La diferencia entre las clases avanzadas con los cursos regulares radica en el nivel de exigencia del profesor y las actividades que realizan. Asimismo, las lecturas tienden a ser más complejas y profundas. Uno de los principales objetivos de este curso es lograr que los estudiantes disfruten y puedan analizar la literatura en español. Se trata de un gran reto, pues la mayoría de las clases se dictan en inglés, y los alumnos están acostumbrado a leer y a escribir en dicho idioma.

Por esa razón, una de las responsabilidades de la autora es guiarlos en el estudio de la literatura hispanoamericana, mostrándoles diferentes estrategias de lectura para que logren comprender y disfrutar textos escritos en su lengua materna. Entre sus responsabilidades está mejorar la redacción, la comprensión de textos y la expresión oral. Con respecto al presente trabajo de investigación, el rol de la autora es detectar el problema o el área más

débil que tienen los estudiantes cuando analizan una lectura, realizar el diagnóstico, la intervención y evaluar los resultados.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema que se trabajó en esta investigación fue mejorar la deficiencia en el análisis de textos narrativos de los estudiantes de noveno grado de una institución privada a través de diversas estrategias las cuales surgen con la lectura en voz alta y las interacciones entre los estudiantes y el profesor y entre los estudiantes y sus pares.

Varias investigaciones han reportado que si bien los alumnos son capaces de decodificar diversos textos y pueden explicar con sus propias palabras las ideas principales de un cuento o de una novela, a la hora de analizar les resulta difícil ser analíticos y en varias oportunidades no son capaces de profundizar en la lectura.

Tal como lo señala Borrero (2008) decodificar el sentido de las palabras no es suficiente para hablar de lectura, pues la lectura debe ir de la mano con la comprensión. Leer es una actividad más compleja que decodificar el sentido de las palabras.

Es necesario, comprender y analizar las diferentes lecturas con el fin de lograr un verdadero aprendizaje. Con respecto a esto Solé (2002) afirma “Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos conocer” (p. 37). Por lo tanto, los estudiantes deben entender la importancia de su rol durante el proceso de lectura pues son ellos los que con cada texto van a ir construyendo sus conocimientos y por ende su aprendizaje.

Después de analizar las calificaciones del semestre anterior de los estudiantes objeto de estudio (Figura 1), de evaluar a través de una prueba diagnóstica sus habilidades de análisis de textos (Figura 2) y de conversar con los maestros de octavo grado y noveno grado (Figura 3) se llegó a la conclusión de que en muchos casos los estudiantes de noveno grado ven solo una cara del texto y no son capaces de predecir, hacer inferencias, analizar a

fondo las características de los personajes, así como de relacionar la obra con la vida del autor y con otros textos. Díaz- Barriga y Hernández (2002) señalan como la construcción se realiza tomando en cuenta la información del texto, pero ésta se ve muy enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector agrega con el fin de lograr una representación fiel y profunda del texto.

Cuando logramos ver la lectura como un objeto tridimensional, vemos no sólo una carretera gris que nos lleva a un lugar determinado. Vemos caminos verdes, llenos de personajes, imágenes, lecciones de vida los cuales nos llevan a varios lugares simultáneamente.

No obstante, muchos de los estudiantes de noveno grado con los que se trabajó no estaban conscientes de la importancia de su rol para lograr una lectura analítica y significativa, por lo tanto, fue necesario implementar un programa de intervención para guiarlos y ayudarnos en el proceso complejo de entender lo que se lee para luego analizarlo y apropiarlo como un instrumento de aprendizaje.

Según Routman (2003), los estudiantes no comprenden automáticamente solo porque puedan leer las palabras. Sin una intervención por parte del profesor y un modelo directo al cual ellos puedan seguir, muchas veces no entienden en profundidad las lecturas que realizan y en el peor de los casos ni siquiera se dan cuenta de su falta de comprensión.

Descripción del problema

En el escenario de trabajo, el problema de la deficiencia en el análisis de textos se presenta cuando los niños están en cursos inferiores. Varios profesores de los cursos de primaria comentan la dificultad de sus estudiantes al comprender y analizar un texto en su totalidad. Luego, a medida que los estudiantes avanzan de curso el problema se sigue presentando y en algunos casos se agudiza, pues tras varios años de frustración, los

estudiantes se rinden y no buscan realizar una lectura significativa, conformándose con una lectura pasiva en la que solo logran decodificar las palabras o entender vagamente las ideas principales.

Por otro lado, al tratarse de un colegio americano, con énfasis en la enseñanza del inglés, los estudiantes tienen muy pocas horas de español en la semana, y el trabajo en la clase de español es más complejo. En una jornada diaria en primaria, los estudiantes tienen 5 horas de inglés, idioma en el cual se imparten matemática, ciencias, arte, sociales, educación física, y lenguaje. Español, es una materia aparte, y solo se le dedica una hora diaria; por lo tanto, el poco tiempo que tienen los estudiantes para leer en español afecta negativamente su rendimiento.

Cuando estos alumnos llegan a noveno grado, por un lado, no se sienten motivados cuando leen en español, y por el otro, cuando se les hacen preguntas donde deben demostrar a cabalidad la comprensión de un texto sus respuestas son deficientes. Ante preguntas como: ¿Cuál es el tono que utiliza el lector y qué temas se ven reflejados en la historia?, o ¿Dime tres características del personaje principal y sustenta tu respuesta con suficiente evidencia?, los estudiantes tienden a responder contando lo que sucede vagamente en la historia y no son capaces de responder asertivamente.

En consecuencia, cuando se observa la rutina de los alumnos al leer, se puede detectar que no tienen un plan de lectura. Si el profesor no interviene, los estudiantes comienzan a leer un cuento sin investigar sobre el autor, sin hacer predicciones ni inferencias. Durante la lectura se observa que incluso cuando no entienden siguen leyendo y no ponen en práctica estrategias de lectura. Igualmente, al finalizar simplemente cierran el libro o guardan el texto, sin hacer ningún tipo de anotación o reflexión.

De acuerdo a Routman (2003) se han realizado muchos estudios los cuales demuestran que los lectores no están conscientes de cómo hacen para comprender un texto. Los estudiantes no leen automáticamente buscando un significado; cuando un estudiante lee con la intención de buscarle significado a su lectura debe hacer un plan antes, durante y después de la misma.

El problema en el escenario de trabajo se presenta debido a que el grupo de estudio se encuentra en bachillerato, y por lo tanto, muchos profesores y estudiantes asumen que ya no hay necesidad de guiarlos en la lectura ni de proporcionarles estrategias.

Por ello se concluyó la importancia y la urgencia de hacer un programa de intervención en su primer año bachillerato (novenio) para que cuando estos estudiantes lleguen a doceavo y luego se gradúen hagan lecturas más significativas, y por lo tanto encuentren el placer de leer y descubrir otros mundos.

Documentación del problema

El problema de la deficiencia en el análisis de textos se observa no solamente en la institución educativa donde se hizo el programa de intervención sino en un nivel más global, en Colombia.

Existe un programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) el cual evalúa las habilidades y conocimiento que han alcanzado los jóvenes de 15 años provenientes de varios países. El motivo por el cual se escogen estudiantes de esa edad es evaluar a los jóvenes próximos a graduarse y medir su rendimiento. La prueba PISA, según informan sus directivos en la página oficial, se aplica cada tres años y la misma arroja resultados sobre la motivación de los estudiantes al aprender, y el uso de estrategias de aprendizaje. Los alumnos se seleccionan aleatoriamente y hasta ahora se han evaluado más de un millón de estudiantes. Cada tres años la prueba evalúa un área diferente, ya sea matemáticas, ciencias

o comprensión de lectura. En el 2009, por ejemplo, se evaluó la comprensión de lectura y el nivel obtenido a nivel nacional arrojó un puntaje por debajo de lo esperado. De los 65 países participantes, Colombia ocupó el puesto 52, lo cual lo apunta como uno de los países al cual le cuesta más el análisis y la comprensión de lectura. En el mismo orden de ideas, los resultados fueron preocupantes pues de las tres áreas, la comprensión fue la que más se vio afectada, mejorando solo un 3.6% entre el año 2006 y el 2009.

Por otro lado, en Colombia se aplica anualmente una prueba a nivel nacional llamada ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Esta prueba de Estado se aplica a los estudiantes de onceavo (quinto año de bachillerato) con el objetivo de medir sus capacidades y determinar su ingreso en la educación superior, informar a los estudiantes sobre el nivel de sus competencias y ayudar a las instituciones educativas en el mejoramiento de la educación. La prueba se divide en distintas áreas fundamentales: matemática, ciencia, inglés y lectura crítica. Al revisar la distribución porcentual según el nivel de desempeño en el área de lenguaje en el año 2013 se aprecia una disminución significativa en el porcentaje de estudiantes del nivel avanzado. Asimismo, el área de lenguaje fue la que menor puntaje obtuvo.

Las competencias que se miden en el área de lectura son primero identificar y entender los contenidos de un texto; es decir, identificar los eventos, las ideas, y los elementos presentes en el texto; segundo, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido general, y por último, reflexionar y evaluar el contenido de un texto.

Los tipos de textos en el área de lectura crítica son los que se leen en forma directa y lineal, como cuentos, poesía, fragmentos de novelas, textos expositivos, textos descriptivos

y textos argumentativos y los que no se leen en forma lineal tales como tablas, avisos publicitarios, caricaturas, entre otros.

Al revisar y analizar los resultados de los estudiantes objeto de estudio, se constata que no solo a nivel nacional sino a nivel institucional se necesita implementar más programas para mejorar la capacidad de lectura crítica de los estudiantes.

Con respecto al grupo de estudio, también se pudo documentar el problema a través de una encuesta que se les realizó a los profesores de octavo y noveno grado (Anexo A), una prueba diagnóstica (Anexo B) y la revisión de las calificaciones del semestre anterior (Figura 1).

La prueba diagnóstica consistió en un examen de análisis de lectura la cual se les realizó a los estudiantes la primera semana de clases. Al revisar los resultados, se pudo constatar como los estudiantes en algunos casos no eran capaces de cumplir con los requisitos mínimos que se necesitan para analizar una obra literaria. Por ejemplo, aunque algunos estudiantes hacían inferencias no podían sustentarlas con evidencias. En otros casos, no lograban hacer deducciones sobre la intención del autor, o sobre el lenguaje utilizado en los cuentos. Por otro lado, en varios casos confundieron el tono del narrador con la personalidad de los personajes. Por último, en las preguntas que hacían referencia a los temas abordados en la lectura, tendían a contar la historia nuevamente, sin detenerse a pensar qué ideas subyacen en los cuentos.

Luego, cuando se revisaron las calificaciones del área de español del último semestre del año escolar 2013- 2014 se pudo constatar que en los estándares del área de español uno de los más afectados era el que hacía referencia al análisis de textos. Las calificaciones en la institución educativa objeto de estudio oscilan entre 1 y 4. En esta escala, el estudiante reprueba si su calificación está por debajo de 2, aprueba si su calificación es un 3 y

sobresale cuando la calificación es 4. Sin embargo, en la clase avanzada objeto de estudio, los estudiantes deben tener una calificación de 3.5 para poder continuar en el curso. Cabe destacar, que en el estándar de análisis de lectura del curso anterior (2013-2014) los alumnos obtuvieron un promedio de 2.8.

En consecuencia, luego de documentar el problema se observa de la necesidad imperiosa de crear un plan para mejorar la capacidad analítica de los estudiantes objeto de estudio. Es necesario lograr que tengan un rol mucho más activo cuando leen un texto, que utilicen diversas estrategias de lectura y que al entender mejor un texto se sientan motivados a leer otro.

Análisis de las causas

Una de las causas del problema se presenta cuando los estudiantes avanzan de grado y la educación tiende estar más dirigida a los contenidos que a las estrategias. En un estudio realizado por Ramírez (2007), la autora analiza como la lectura de textos literarios se centra en proponer tareas enfocadas en el texto, como contestar preguntas, y realizar una prueba o resumen. En ese sentido, comenta la investigadora, el alumno no interactúa sino que se convierte en un receptor pasivo el cual no usa herramientas en su aprendizaje.

Sin bien en los niveles inferiores los cursos están enfocados en el aprendizaje de ciertas habilidades, cuando estos se imparten en bachillerato, muchos maestros asumen que ya no deben enseñar cómo comprender y analizar un texto. Así es el caso en la institución educativa objeto de estudio, pues el programa de estudios de bachillerato tiende a cubrir más contenido en los grados 9, 10, 11 y 12.

Tal como lo señala Tovani (2000) “Son pocos los profesores de bachillerato que sienten que tienen el tiempo o la experiencia para enseñar a leer” (p.13). Asimismo, según este autor, cuando los estudiantes avanzan de grado no solamente les dejan de enseñar

estrategias de lectura sino que los textos, a su vez, se vuelven más complicados, y por ende, difícil de interpretar.

No obstante, el efecto debería ser el contrario; es en bachillerato cuando más énfasis se debe poner en el proceso de lectura y en la enseñanza de cómo hacer para entender un texto. Wilhem (2001) comenta que es en esta etapa de la vida cuando los estudiantes mejor preparados deben estar ya que la lectura la necesitan como un medio de aprendizaje para entender otras materias, como matemática, ciencias, o historia. De igual forma, los textos tienden a ser más complejos así como las pruebas estandarizadas las cuales deben responder asertivamente para poder entrar en la universidad.

De acuerdo a Sánchez y Alfonso (2009) otra de las causas que aleja a los estudiantes de la lectura es la percepción errónea que algunos tienen sobre ésta. Según estos autores, aunque muchos estudiantes sí entienden cuando leen, no tienen trato cotidiano con la cultura escrita, pues asocian la lectura con lo culto, y lo culto es inalcanzable, y es para los demás. “Si no hay medidas de intervención pedagógicas se convierten en alfabetos funcionales: leen lo que les toca leer por obligación” (Sánchez y Alfonso, 2009, p. 155)

Otra de las causas del problema radica en que al tratarse de una institución donde la mayoría de las clases se dictan en inglés, los estudiantes tienden a desarrollar una preferencia por este idioma, y no les motiva mucho leer en español, argumentando que los textos en español son mucho más largos, complejos y descriptivos.

Finalmente, se pudo observar, a través de una encuesta oral que se hizo a los profesores en el Departamento de Español (Anexo 1), como los estudiantes no utilizan estrategias de lectura para el análisis de textos narrativos. En muchos casos siguen leyendo aunque no entiendan, no buscan hacer conexiones ni predicciones de ningún tipo y no activan su conocimiento previo.

Relación del Problema con la Literatura

Existen muchas definiciones para responder qué entendemos por leer. “Leer hoy no solo es un derecho ciudadano de todos sino un factor de sobrevivencia lingüística en un mundo donde miles de emisores lanzan innumerables mensajes a la espera de encontrar receptores o lectores que acepten su contenido” (Sánchez y Alfonso, 2009, p. 16).

Otra investigadora que da una definición interesante sobre la lectura es Carrasco (2003) quien afirma: “Leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas, pero también es una actividad la cual nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta o nos gusta”. (p.24)

Al leer desciframos un conjunto de letras las cuales adquieren un sentido y un significado lógico. Sin embargo, como señala Borrero (2008) decodificar el sentido de las palabras no es suficiente para hablar de lectura, pues ésta debe ir de la mano con la comprensión. Es por ello se puede definir la lectura como “Una actividad cognoscitiva y lingüística en la que se requiere un código para obtener un mensaje dentro del propósito que tiene el lector, bien sea aprender, divertirse o reflexionar” (Borrero, 2008, p. 88). Se habla de una actividad cognoscitiva ya que el lector se forma imágenes, recrea y asimila ideas para construir el conocimiento y comprender. Asimismo, la autora habla del propósito del lector pues los objetivos que éste se trace al leer un texto van a determinar las estrategias que va a utilizar para entenderlo mejor.

Por otro lado, de acuerdo a Solé (2002), en la lectura el lector interactúa con el texto para satisfacer los objetivos que lo motivan a leer. Según esta autora, la lectura implica la presencia de un lector activo que use sus conocimientos previos y un texto cuyo contenido debe ser pertinente a varios factores como la edad y la motivación. El lector se siente

motivado primero cuando sabe qué está leyendo y para qué lo está haciendo, es decir cuando comprende, pero ¿qué entendemos por comprensión? Según McLaughlin (2012), la comprensión es la construcción de significado que el estudiante hace a partir de un acto comunicativo oral u escrito a través de un intercambio de ideas entre el intérprete y el texto. En síntesis, el significado se construye cuando los lectores conectan su conocimiento previo con la nueva información. Sánchez y Alfonso (2009) ratifican esta definición sobre la comprensión de lectura cuando afirman: “la lectura es una actividad cognitiva compleja y el lector un procesador de la información que contiene el texto” (p. 18).

De igual manera Díaz – Barriga y Hernando (2002) afirman: “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico la cual implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado” (p. 275). En la misma línea, Carrasco (2003) enfatiza el proceso de construcción en la lectura cuando argumenta que la lectura es una construcción de significados como medio y fin para comprender el mensaje de un texto.

Como se puede observar, varios autores definen el proceso de lectura dentro de un enfoque constructivista. Ya que de una u otra manera todos están de acuerdo que el estudiante construye sus propios significados en el proceso de lectura.

Según Díaz – Barriga y Hernández (2002) “El constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento del ser humano”. (p 25).

De acuerdo a estos autores, los exponentes del constructivismo sostienen que el conocimiento se construye activamente por personas que poseen un conocimiento, no se obtiene pasivamente del ambiente. Tal como afirma Poglioli (2005b) “El aprendizaje requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información que va a

ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla”. (p. 20).

En el caso de la lectura se necesita entonces que el lector asuma un rol activo para poder hacer esas conexiones entre lo conocido y la nueva información de un texto. En otro orden de ideas, Díaz – Barriga y Hernández (2002) sostienen que no podemos hablar de constructivismo sin especificar a qué tipo de constructivismo nos estamos refiriendo. De acuerdo a estos autores, existen por ejemplo investigadores que se enfocan en el estudio de la mente del ser humano (el constructivismo psicogenético de Piaget) y otros en las interacciones sociales (el constructivismo social de Vigotzki).

Con respecto a estos dos enfoques Powell y Kalina (2002) afirman que mientras en el constructivismo cognitivo las ideas se construyen de forma individual a través de un proceso personal, en el constructivismo social las ideas se construyen mediante la interacción con los demás.

Para estos investigadores, el enfoque del psicólogo suizo- francés Jean Piaget radica en cómo el individuo construye el conocimiento. Según ellos, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget propone que para que una persona gane algún tipo de conocimiento no es suficiente proporcionarle información, éste debe construir su propio conocimiento a través de la asimilación y la acomodación. Los estudiantes al leer asimilan cuando traen nueva información a sus esquemas mentales y acomodan cuando logran cambiar dichos esquemas para incorporar el conocimiento nuevo.

Con respecto al constructivismo social Powell y Kalina (2002) afirman que se trata de una construcción de significados que el estudiante logra con la ayuda de otros estudiantes o la de un guía, el cual puede ser el profesor. De acuerdo a Solé (2002) en estos procesos de

construcción conjunta “el profesor proporciona a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias” (p.65).

Cuando hablamos de andamio no podemos dejar de pensar en la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1996). La zona de desarrollo próximo es la distancia entre lo que un estudiante sabe y lo que puede saber con la ayuda de un guía. Según la teoría de Vygotski (1996) en esta zona se encuentran las funciones del individuo en proceso de maduración, las cuales con la ayuda de un experto en un futuro pueden florecer. Ese experto, en la visión que estamos explorando, es el profesor, el guía, ese que quizás no nos dice dónde está el camino pero que sí nos da el mapa, las múltiples rutas para llegar. El profesor es entonces, quien ayuda a estrechar o incluso a eliminar esa distancia, enseñando estrategias de lectura bajo un enfoque constructivista, donde maestro, texto y alumno trabajan conjuntamente construyendo activamente el conocimiento.

Si bien, después de analizar el enfoque de Piaget y el de Vigotzki se observa que cada uno muestra una visión diferente sobre la construcción de significado, también se entiende que ambos, como señalan Powell y Kalina (2002) valoran el papel activo del estudiante en la construcción del significado.

Sin embargo, Wilhem (2001) afirma que si un profesor confía únicamente en el aprendizaje natural de un estudiante, es decir, de lo que él solo pueda concluir y/o analizar lo está privando de una experiencia enriquecedora como lector.

De acuerdo con este autor, esta experiencia la logra el estudiante no sólo con su voz interna pero con ayuda de una voz experta del exterior. Una voz que le haga visible al estudiante herramientas capaces de ayudarlo a incorporar la nueva información a su conocimiento previo en el momento de leer un texto.

En el mismo orden de ideas, de acuerdo a Díaz – Barriga y Hernández (2002), el teórico cognoscitivista Ausubel “considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento” (p.35).

De acuerdo a estos autores, este psicólogo estadounidense propone la existencia de un aprendizaje verbal significativo que ayuda muchas veces a la construcción de significados.

Asimismo, Ausubel, según Díaz – Barriga y Hernández (2002), afirma que no necesariamente la recepción y el descubrimiento sean excluyentes, y que más bien en muchos casos ambos coinciden, pues muchas veces el conocimiento obtenido por medio de la recepción se puede utilizar en situaciones del día a día que impliquen el descubrimiento.

En la lectura, por ejemplo, se da este proceso en el que el lector descubre y construye sus propios significados basándose en su conocimiento previo gracias al uso de diversas estrategias.

No obstante, todo va a depender del tipo de texto que se esté leyendo. De acuerdo a Poggioli (2005a) los textos tienen rasgos propios, y los que están mejor estructurados son los que mejor se entienden. Una clave para poder comprender y procesar la lectura es saber qué estamos leyendo y para qué. No es lo mismo leer para estudiar para un examen, leer para tratar de entender las instrucciones de un juego, o leer un libro que nos fascina con la intención de disfrutar. “Los actos de lectura difieren significativamente dependiendo del texto y del propósito de la lectura” (Barrero, 2008, p.88). Por esta razón, el estudiante debe estar consciente de que no solamente hay diferentes razones las cuales nos motivan a leer sino también diferentes tipos de textos que requieren una mirada especial a la hora de abordarlos. Según Díaz - Barriga y Hernández (2002) “los textos poseen una estructura retórica que les proporciona organización, direccionalidad, y sentido” (p.204). Dicha

organización, según estos autores es lo que conocemos como superestructuras o estructuras de un texto.

De acuerdo con los estudios de Van Dijk, (1983) cuando se habla de tipos de textos o superestructuras se da a entender que éstos actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. De esta manera, según Solé (2002) el escritor que desea narrar un suceso se adapta a la estructura de la narración, y cuando los lectores conocen estas estructuras (flexibles por naturaleza) se les hace más fácil la comprensión.

En este sentido, Díaz - Barriga y Hernández (2002) afirman que en la medida en que los lectores entiendan la estructura de un texto se les hace más fácil la comprensión del mismo. Cooper (1990) citado por Solé (2012) abordó los diferentes tipos de textos y los clasificó en narrativos y expositivos. De acuerdo a este investigador, los primeros se organizan en una secuencia y tiene personajes, un escenario, un problema, una acción y una resolución. Los segundos no presentan una única organización sino que varían de acuerdo a la información que se quiera dar. Según Díaz - Barriga y Hernández (2002) la función de los textos narrativos es divertir y en algunas oportunidades, dejar una moraleja. Al leer un texto narrativo el lector escucha una o varias historias, conoce a sus personajes, identifica un tiempo y un espacio, imagina recrea, y en algunos casos identifica situaciones conocidas. Van Dijk (1983) afirma que los textos narrativos hacen referencia a la comunicación que se da en la cotidianidad, a los textos como los chistes, mitos y leyendas y estructuras más complejas como cuentos y novelas. Asimismo, este investigador señala que dentro de los aspectos más importantes que debe tener un texto narrativo están las acciones, las complicaciones y la resolución así como el marco donde se desarrollan los eventos.

Con respecto a la dificultad del texto, ésta va a depender del texto escogido, es por ello que Solé (2002) comenta: “lo importante es que tanto profesores como alumnos sepan

reconocer las estructuras del texto ya que éstas ofrecen indicadores esenciales que facilitan su comprensión” (p. 74)

Los siguientes estudios demuestran algunas de las causas que imposibilita en muchos casos la comprensión de un texto y en consecuencia impide un aprendizaje significativo. El primero, es una investigación realizada por Llamazares & Buisán (2013), en la cual las autoras reseñan que las actividades que se realizaron en las aulas desde el último curso de educación infantil hasta tercer grado de primaria generalmente están más enfocadas en la comprensión de textos que en enseñar a comprender. Los resultados del análisis sobre el uso de estrategias mostró que en el 37,7% de las observaciones no se demuestra ni el uso de inferencias ni la activación de conocimientos previos, lo que las lleva a concluir la importancia de seguir ahondando en la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura; ya que, según estas autoras, si el conocimiento previo no se relaciona con la información que da el texto mediante diversas estrategias el proceso se resquebraja.

Por otro lado, Wojciechowski y Zweig (2003) realizaron un estudio para motivar a un grupo de estudiantes a apreciar la literatura y observaron que unas de las causas que alejan a los alumnos de la lectura son el no tener en la casa o el colegio un modelo al cual seguir, el preferir otras actividades por encima de la lectura, y el leer textos aburridos para ellos.

Otro investigador el cual ahondó en la problemática de la comprensión de textos, Nokes (2008), señala en su estudio que a algunos estudiantes se les hace difícil comprender un texto por su inhabilidad de hacer inferencias o de relacionar sus inferencias con el texto. De acuerdo con Nokes (2008) los estudiantes que no pueden hacer inferencias se pierden de los significados implícitos del texto los cuales hacen que el lector aprenda y disfrute la lectura.

Al analizar los estudios anteriores nos damos cuenta como todos los investigadores de alguna manera apuntan la falta de estrategias y de personas que modelen la lectura estratégica como causas principales de las deficiencias que tienen algunos estudiantes al leer.

En este sentido Linares (2006) en su investigación apunta que aunque por muchos años los docentes se han preocupado por el proceso cognoscitivo, a la hora de comprender un texto los estudiantes lo hacen de forma pasiva y mecánica a pesar que de ellos se espera que utilicen con mayor consciencia estrategias de lectura. Asimismo, la autora señala que los estudios realizados en los últimos años demuestran como el uso de estrategias mejora el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, resulta necesario seguir implementando programas para brindarles a los estudiantes todas las herramientas necesarias para que logren comprender, analizar y disfrutar un texto, y por ende aprender.

Si bien, mucho de lo que sabemos lo escuchamos, la mayoría de la información que poseemos la sacamos de textos escritos, es decir, de la lectura. Como lo indica Solé (2002) “a partir del segundo ciclo de educación primaria la lectura es en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes”. (p. 31). Cada texto, ya se trate de una novela, una receta o un manual de instrucciones, es una puerta a un camino del saber. Es decir, al leer aprendemos aunque no estemos conscientes de ello. “Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente” (Solé, 2002, p. 39).

Por otro lado, como lo señala Borrero (2008), mediante la lectura los niños se culturizan y socializan ya que la lectura se profundiza cuando la compartimos con otros. La importancia de la lectura no se imparte, se descubre.

Capítulo 3. Anticipación de resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.

Objetivo General

Determinar el efecto del uso de la lectura en voz alta y de la enseñanza recíproca en pares en el análisis de textos narrativos en un grupo de estudiantes de noveno grado.

Objetivos específicos

1. Evaluar el nivel de análisis de textos narrativos de los estudiantes de noveno grado de una institución educativa privada.
2. Implementar un programa para proporcionarles diversas estrategias de lectura a los estudiantes de noveno grado para incrementar su nivel de análisis.
3. Evaluar los resultados del programa de intervención.

Resultados esperados

Los resultados esperados son los siguientes

- a) Lograr que los estudiantes profundicen más en la lectura de textos narrativos y lean críticamente.
- b) Lograr que los estudiantes utilicen diversas estrategias de lectura al analizar un texto tales como hacer inferencias, predicciones, y activar su conocimiento previo.
- c) Obtener mejores resultados en el estándar de análisis que aparece semestralmente en el reporte académico. Se espera pasar de 2.8 a 3.3 puntos sobre 4.
- d) Obtener mejores resultados en la prueba ICFES.

Medición de los resultados

Para poder obtener la información necesaria para realizar este trabajo de investigación se revisaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el curso anterior del último semestre correspondiente al año 2013- 2014. Específicamente se observaron las calificaciones de un curso de 15 estudiantes en el estándar de análisis de texto. (Figura 1)

Luego, para profundizar los resultados se le realizó una encuesta a los docentes de español de octavo y noveno grado. (Anexo A).

La finalidad de esta encuesta fue conocer las estrategias de lectura que utilizaban los estudiantes de octavo y noveno grado al analizar los textos narrativos. De igual manera, se quiso conocer cuáles eran las expectativas de los profesores de noveno grado con respecto al estándar de análisis de textos. Esta encuesta se realizó de manera oral con preguntas abiertas durante dos reuniones de una hora cada una del Departamento de Español. A los profesores se les hacía la pregunta y uno por uno iba contestando. En total fueron 6 preguntas dirigidas a diagnosticar el uso de estrategias de comprensión de lectura y las expectativas de los profesores en la lectura. Toda la información suministrada se grabó y luego se pasaron las anotaciones en un documento en blanco.

Después de analizar los antecedentes de los estudiantes a través de sus calificaciones y de la encuesta a los profesores se realizó una prueba diagnóstica a 12 estudiantes de un curso de noveno grado. (Anexo B). Esta prueba la realizaron individualmente en un período de clases de 1 hora y 25 minutos durante horas de la mañana. Algunos estudiantes terminaron en 45 minutos y a otros les tomó toda la clase. En la prueba, los estudiantes contestaron 5 preguntas abiertas en las cuales debían analizar diversos aspectos de algunas obras narrativas que ellos ya habían leído. Los cuentos que aparecieron en la evaluación diagnóstica fueron: “La señorita Cora” y “Continuidad en los parques” de Julio Cortázar (2008), “El rastro de tu sangre sobre la nieve” de Gabriel García Márquez (1992) y varios cuentos de Hernando Téllez (2003).

Esta prueba fue elaborada por la autora de este trabajo de investigación con la colaboración de 3 profesores del área de español de bachillerato. Después de obtener los resultados se procedió a tomar acciones específicas para mejorar el análisis de textos

narrativos. Al finalizar el programa de intervención, es decir, luego de cuatro semanas, los estudiantes tomaron la prueba final (Anexo B) que contenía las mismas preguntas de la prueba diagnóstica. Luego, al día siguiente de la prueba, se analizaron las respuestas y los estudiantes comentaron cómo se habían sentido durante intervención. (Tabla 7).

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema trabajado en la presente investigación fue mejorar el análisis de textos narrativos a través de diversas estrategias que surgen de la lectura en voz alta y de las interacciones entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes y sus pares en un grupo de noveno grado de una institución educativa privada.

Por muchos años docentes, padres y todos aquellos interesados en lograr una buena comprensión de lectura han buscado diversas estrategias para que los estudiantes se conviertan en lectores activos y comprendan sus lecturas. De acuerdo a Linares (2006) “los estudios revisados durante los últimos años han evidenciado como el uso de diversas estrategias de aprendizaje durante la ejecución de tareas académicas permite a los estudiantes procesar mejor la información” (p.29).

Hoy se sabe que el conocimiento no es un regalo que se da y se obtiene. “La enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información ha mostrado tener grandes limitaciones” (Estévez 2002, p. 20). De acuerdo a esta autora hoy se trata de desarrollar las habilidades de los estudiantes a través de diversas estrategias para generar un aprendizaje significativo y duradero.

Las estrategias son herramientas o recursos de los que nos valemos para resolver un problema o simplemente para ejecutar cualquier acción con mayor fluidez y facilidad. De acuerdo con Solé (2008) “las estrategias son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación su posible cambio” (p. 59). En el mismo orden de ideas, de acuerdo a Tolchinsky y Simó (2001) las estrategias para comprender un texto “son modos de obrar del lector al leer, son conjuntos de operaciones

de identificación, de relación, de comparación y de activación” (p. 39). Las estrategias de lectura entonces son esos procedimientos cognitivos que se desarrollan para leer significativamente, o en otras palabras, leer, comprender y por ende aprender. Por lo tanto, un lector que utilice estrategias de lectura es un lector metacognitivo pues no sólo hace un esfuerzo por construir el significado del texto sino que sabe que las estrategias son importantes para una mejor comprensión y sabe cuándo usarlas y para qué las debe emplear.

De acuerdo a Poggioli (2005c) la metacognición puede definirse por un lado, como el nivel de conciencia de los estudiantes sobre la manera en que aprenden, entienden y estudian y por el otro, la capacidad de controlar y regular esos procesos para así ordenarlos, revisarlos y cambiarlos con el fin de lograr un aprendizaje significativo. De acuerdo a Elosúa, García- Madruga, Vila, Gómez-Veiga & Gil (2013) los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas están conscientes de los recursos disponibles para revisar y evaluar su comprensión lectora.

De la misma manera, las estrategias de lectura le dan autonomía y confianza al estudiante de saber que puede recurrir a ciertas herramientas para mejorar su comprensión de lectura. “Cuando la comprensión se ve interrumpida por falta de conocimientos previos, palabras difíciles o una estructura compleja, los buenos lectores utilizan una variedad de estrategias para solucionar el problema” (Maclaughlin, 2012, p.17). En este mismo sentido, según Sánchez y Alfonso (2009) en la medida que los estudiantes comprenden, disfrutan la lectura y aprenden a distinguir entre buenos y malos textos.

Asimismo, Campos (2012) sugiere que los lectores deficientes no tienen mucho conocimiento sobre las estrategias de lectura, y el que tienen no saben cómo emplearlo. Según este autor, este tipo de lectores generalmente cree que el propósito de leer es

recordar los elementos léxicos y no tener problemas de pronunciación. Es por ello que muchos investigadores han realizado distintos estudios para ver cómo ayudan distintas estrategia en el proceso de lectura. Una de las estrategias de lectura revisadas en varias investigaciones es la activación del conocimiento previo, que es la información almacenada del estudiante en su memoria y que al activarla logra entender mejor un texto. Con respecto a esto Poggioli (2005a) señala: “El conocimiento que los individuos traen a una situación de aprendizaje influye sobre cómo y cuánto se comprende se aprende y se retiene”. (p. 48).

Según el Equipo Peonza (2001) “la construcción significativa es la consecuencia del proceso interactivo entre dos escenarios” (p.19). De acuerdo a estos investigadores, existen dos mundos, uno oscuro y silencioso plasmado en las hojas de un texto y otro activo el cual pone en marcha al primero. El lector es el que logra con sus conocimientos previos del mundo ser el líder de ese mundo activo que despierta las palabras plasmadas en el papel.

Solé (2002) sostiene “Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p.90). Por ello, la investigadora sugiere que para activar los conocimientos previos del lector, el profesor debe proporcionarle al alumno información general sobre las diversas lecturas, guiar a los estudiantes para enfocarse en aspectos específicos capaces de ayudarlos a activar sus conocimientos previos, y animar a los lectores a que discutan sobre sus conocimientos del tema.

La lectura compartida también es una estrategia que se puede utilizar en el salón de clases cuando los estudiantes entre ellos o con el profesor comparten sus puntos de vista, sus predicciones, inferencias, y las conexiones que hacen con otros textos.

Igualmente, la lectura compartida se puede dar en la casa entre padres e hijos

ayudando no sólo a afianzar las relaciones familiares sino logrando que los alumnos no dejen la lectura solo para el salón de clases.

En un estudio donde se quiso observar el valor de la lectura compartida Rodríguez-Valls (2008) llevó a cabo un proyecto educativo para promover la lectura y potenciar la participación de padres e hijos en el proceso de la educación. Para lograr esto, se crearon círculos literarios entre padres, hijos y educadores. En el programa participaron 25 familias latinas del sur de Los Ángeles. Según Rodríguez- Valls (2008) “Leer libros juntos y reflexionar sobre ellos ayudó a todos los participantes del proyecto a configurar el aprendizaje de la lectura y la escritura dentro de un marco educativo que respeta la riqueza lingüística y cultural de las dos lenguas” (p.56).

En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2002) expresan que uno de los métodos más utilizados en la comprensión de lectura es el modelo de la enseñanza recíproca que propusieron Brown y Palincsar (1987). De acuerdo a estos autores, el enfoque de esta metodología es la lectura compartida en la que un adulto guía y pone en marcha diferentes estrategias por medio de las interacciones con los participantes. Asimismo, Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan: “los contextos de lectura compartida llegan a ser muy variados, van desde donde el docente participa con el grupo total hasta aquellos otros en los que anima a participar a los alumnos en situaciones de pequeño grupo (aprendizaje cooperativo)” (p.305).

Otra estrategia en la cual varios estudios se han enfocado es en el uso de inferencias. Según con Borrero (2007) “Inferir es adquirir información que está insinuada de manera no explícita en el texto” (p. 186). Por lo tanto, cuando el alumno infiere debe estar alerta de todo lo que le brinda el texto y así mismo activar su conocimiento previo, ya que la experiencia de otras situaciones similares en otros textos o en la vida real lo puede ayudar

en ese proceso de descubrimiento. Poglioli (2005a) también afirma que para comprender un texto es muy importante la capacidad para realizar inferencias con la intención de construir un significado.

El proceso de inferir tiende a enriquecerse cuando se hace en grupo, ya que mientras más ideas se tengan más fácil será sacar conclusiones que no están explícitas en el texto. Duque y Correa (2012) exploraron las relaciones entre las interacciones que se dan en los estudiantes a la hora de analizar un texto y la elaboración de inferencias que hacen sobre él. Estos autores señalan: “Si bien se puede decir que la inferencia es un funcionamiento cognitivo del sujeto, también es posible afirmar que en el espacio escolar las interacciones pueden incrementar las inferencias que los niños realizan” (p. 561). En su investigación (descriptiva- exploratoria) estas autoras corroboraron la existencia de la relación entre las interacciones que buscan comprender los textos y las inferencias complejas y variadas que realizan los niños.

En general, en los casos que se detecta un problema en la comprensión de lectura y se realiza un plan de intervención las dificultades mejoran sustancialmente. Sin embargo, el plan diseñado debe tener muy en cuenta las características especiales de la población con la que se quiera trabajar. Un programa en el cual simplemente se lancen estrategias sin premeditación y sin ningún objetivo puede ser muy infructuoso. Conocer las herramientas que tenemos para comprender un texto no es suficiente. Resulta imprescindible entender cuándo, cómo, por qué y en qué momentos se deben utilizar las estrategias o prescindir de ellas.

Descripción de la solución seleccionada

Existen muchos programas y autores que han trabajado exhaustivamente para mejorar el análisis en la lectura de los estudiantes. Sin embargo, aunque muchas de las teorías a las que se han hecho referencia se complementan, es importante seguir un lineamiento el cual permita ayudar efectivamente a los alumnos. Para llevar a cabo la solución del problema planteado, se tomó como punto de partida una investigación de Palinscar, Brown y Martín (1987) sobre la interacción entre los pares utilizando el modelo de enseñanza recíproca y un programa de lectura en voz alta que surgió de un modelo de enseñanza el cual se llama Teacher College Reading and Writing Project (Proyecto de lectura y escritura de la escuela de educación) desarrollado en Universidad de Columbia localizada en Nueva York y cuya directora es Lucy Calkins (2001).

Palinscar, Brown y Martin (1987) plantean un modelo en el cual los estudiantes emulan la enseñanza recíproca, práctica en la cual se da un diálogo entre el tutor y los estudiantes siguiendo una estructura de cuatro estrategias de lectura: resumir, generar preguntas, predecir y clarificar. Según estos autores la enseñanza recíproca es un proceso interactivo diseñado para mejorar la comprensión de lectura. Ellos señalan que la intervención es interactiva pues requiere un diálogo entre los estudiantes y el profesor durante la lectura de un texto. En una de las investigaciones exploratorias realizada por estos autores, un grupo de estudiantes de séptimo grado desempeñaba el rol del profesor y el otro grupo de la misma edad el de los aprendices.

De acuerdo a este estudio, los resultados demostraron que la interacción entre los alumnos es similar a la que se observa entre los profesores y los estudiantes, y que definitivamente el modelar las cuatro estrategias: resumir, predecir, generar preguntas y clarificar mejora notablemente la comprensión de lectura de los estudiantes.

En la presente investigación se conecta el modelo propuesto por Palinscar, Brown y Martin (1987) con el programa de Lucy Calkins (2001), específicamente con el apartado que hace la autora sobre la lectura en voz alta. Es decir, cómo a través de la lectura en voz alta se modelan y se generan diversas estrategias de lectura con la intención de mejorar la capacidad de análisis de los estudiantes. No obstante, en el caso de esta investigación se trabajó no solo con las cuatro estrategias desarrolladas por Palinscar Brown y Martin (1987) si no también con otras que se han discutido a lo largo de este estudio tales como la activación del conocimiento previo y el uso de inferencias.

Hashey y Connors (2003) profesoras de escuela media llevaron a cabo una investigación para medir el efecto de la enseñanza recíproca en la comprensión de lectura y concluyeron que aunque este método parece ser lineal no lo es, pues los estudiantes metacognitivos generalmente no siguen un orden específico al utilizar estrategias sino que las usan o no de acuerdo a sus necesidades. Estas autoras, además concluyeron que el método de enseñanza recíproca es efectivo en la medida en que los estudiantes tengan varias oportunidades para practicar las estrategias de lectura.

El programa Teacher College Reading and Writing Project surgió con la idea de ayudar a los estudiantes de los colegios públicos de New York, específicamente, en el área de la lectura y escritura.

La directora y fundadora se llama Lucy Calkins (2001) quien comenta que luego de revisar cientos de estudios de investigación, el Departamento de Educación de Estados Unidos reportó que una de las actividades más efectivas para ayudar a los alumnos en su comprensión lectora es leerles en voz alta.

Muchos profesores piensan que esta estrategia solamente se aplica con los niños pequeños, pero varias investigaciones han concluido que leer en voz alta es muy

beneficioso en todas las edades. Al leer en voz alta captamos la atención de los alumnos, ellos entienden mejor ya que el profesor lee con buena dicción y con intención, y el profesor modela de una manera interactiva diversas estrategias de lectura.

En el caso de la lectura en voz alta se necesita que todos trabajen con el mismo texto y que el profesor, en un principio, modele la lectura con un buen tono de voz y una entonación y pronunciación adecuada y luego modele el uso de diversas estrategias. Calkins (2001) da un ejemplo muy ilustrativo de la importancia de leer en voz alta; según ella, cuando un adulto lee cualquier fragmento en voz alta logra que los niños se transporten y puedan sentir que están dentro de un tren en Rusia, o incluso pueden sentir miedo por el sonido de una puerta en mitad la noche. Sin embargo, si son los niños los que leen, ya no están en Rusia ni cerca de la puerta sino en las vocales, en la pronunciación en lo que está haciendo el amigo de al lado.

Solé (2002) complementa esta idea al exponer “no se puede esperar que la atención de los alumnos pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien” (p.85). Leer en voz alta hace que los niños entren en un mundo el cual luego por sí solos van a querer conocer a través de la lectura. Además, Calkins (2001) afirma que si nuestros niños van a escribir artículos, ensayos, textos argumentativos y narrativos necesitan desarrollar un oído para entender el ritmo y las estructuras que se utilizan en los diferentes géneros. Ese oído se va enseñando a través de la lectura en voz alta.

Para sintetizar, a través de la lectura en voz alta el estudiante se interesa en la lectura y la entiende mejor, tiene como modelo alguien que lee con buen tono y pronunciación, y va aprendiendo de las diferentes estrategias de lectura.

La idea es que el maestro al leer en voz alta haga pausas y modele en voz alta diversas

estrategias las cuales lo ayudan a comprender y analizar mejor la lectura. Por ejemplo, mientras lee en voz alta el profesor puede detenerse cuando lo considere y hacerse a sí mismo (con la intención de modelar) las siguientes preguntas o afirmaciones: ¿Qué conozco yo sobre este tema? Luego, utilizando el método de enseñanza recíproca entre los pares puede trabajar con grupos pequeños o pedirles a los estudiantes que trabajen en parejas para monitorear la comprensión de lectura y el uso de estrategias que utilizan para mejorarla de forma interactiva.

Meier y Morgan (2008) realizaron un estudio en el cual constataron que la lectura dialogada mejora notablemente la comprensión de lectura. Este método se parece mucho al que se propone en este estudio, el profesor lee en voz alta un fragmento de una historia y en el proceso les hace diversas preguntas a sus estudiantes para asegurarse de que participe activamente durante la lectura.

Otra investigación realizada por Fisher, Frey & Lapp (2011) en la que ocho profesores debían modelar sus pensamientos mientras leían en voz alta demostró la eficacia de esta metodología en la comprensión de lectura de los estudiantes. Asimismo, según estos autores, cuando se modela la lectura en voz alta los profesores pueden mostrar qué hacer cuando el texto les parece muy complejo, cuando no entienden alguna palabra o cómo pueden aprovechar fuentes electrónicas (páginas web y Google) para obtener información que les facilite la comprensión y análisis de un texto.

En la misma línea, Wojciechowski y Zweig (2003) después de llevar a cabo un plan de intervención para motivar a los alumnos a leer y lograr que sean lectores eficientes, concluyeron que la lectura en voz alta era muy beneficiosa en la práctica diaria. “La lectura en voz alta interactiva crea un espacio en el cual el significado se construye a través del diálogo y de la interacción que se da en el salón” (Wiseman, 2010, p. 431).

Para el presente trabajo de investigación se decidió tomar estos dos modelos (el de lectura en voz alta y de enseñanza recíproca en pares) por diversas razones. La primera es que se trata de programas interactivos los cuales permiten a los estudiantes practicar las estrategias de lectura y no solo conocerlas. El rol del estudiante es activo ya que durante la lectura en voz alta debe estar atento a las reflexiones del profesor y debe de vez en cuando contestar las preguntas realizadas por él. La segunda es que cuando a los pares les toca practicar y darse retroalimentación desarrollan habilidades constructivas en las que un alumno ayuda al otro a desarrollar la *zona de desarrollo próximo* de la cual hicimos referencia en capítulos anteriores.

En este trabajo en pares los alumnos manipulan y revisan la información que les ofrece el texto y el profesor durante la lectura en voz alta. En una investigación realizada por Echevarría (2006) la autora llegó a la conclusión de que durante la pre - adolescencia la mirada gira hacia los pares, “las lecturas se contagian, se comparten, se socializan y comentan. Son parte de ese microcosmos generacional que los distingue de los niños y de los adultos, una marca de pertenencia”. (p.68).

Por último, se observa que a los estudiantes en general les gusta escuchar historias, con una entonación especial que los haga transportarse a otros mundos. Con respecto a esto Wiseman (2010) señala que durante la lectura en voz alta a los alumnos se les hace más fácil conectar su conocimiento previo con la nueva información y aumentar su nivel de comprensión.

Informe de las acciones tomadas

El programa de intervención para mejorar el análisis en la lectura de los estudiantes de noveno grado se llevó a cabo con una muestra de 12 alumnos (7 niñas y 5 niños) durante las clases de español. El horario de clases en el colegio donde se realizó el estudio varía cada

semana siguiendo una rotación específica. Las clases duran entonces 1:25 minutos y a veces se imparten en horas de la mañana y a veces después del almuerzo. Para implementar las estrategias de la lectura en voz alta y la enseñanza recíproca entre pares se siguieron los siguientes pasos por semanas (se tomarán en cuenta los días en que se impartió clases).

Primera semana (del 12 al 16 de octubre del 2014):

1. Revisión de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes objeto de estudio en el estándar de análisis en el último semestre de octavo grado que corresponde al año académico 2013- 2014. (Figura 1).
2. Conversación con tres profesores de octavo y tres de noveno grado durante dos reuniones del Departamento de Español en las cuales se les hizo preguntas abiertas en forma oral para conocer el desempeño de los alumnos con respecto al análisis de textos narrativos. El propósito de estas preguntas era averiguar qué estrategias utilizaban los alumnos al analizar un texto e indagar en las expectativas de los profesores respecto al perfil de salida de los estudiantes en el área de análisis.

En estas reuniones se grabaron las respuestas de los profesores de octavo y noveno grado y al final de la semana de escucharon las grabaciones y se anotaron sus respuestas en un documento en blanco y luego en una Tabla (Tabla 7).

Segunda semana (del 19 al 23 de octubre del 2014)

1. Aplicación de la prueba diagnóstica a los 12 alumnos del salón durante horas de la mañana (Anexo A). A los estudiantes se les dio el período completo para realizar la prueba. Ésta constaba de 5 preguntas abiertas en las cuales debían analizar diversos aspectos de las obras narrativas. Los cuentos que aparecieron en la evaluación diagnóstica fueron: “La señorita Cora” y “Continuidad en los parques” de Julio Cortázar (2008), “El rastro de tu sangre sobre la nieve” de Gabriel García Márquez (1992) y algunos cuentos de Hernando

Téllez (2003).

2. Revisión de la prueba diagnóstica y vaciado de resultados.

Para revisar la prueba se invitaron a dos profesores del Departamento de Español y entre los 3 se revisaron las pruebas. Para la evaluación se utilizó una rúbrica (Anexo C) la cual medía las estrategias que usaron los alumnos durante la prueba así como su capacidad analítica. A los estudiantes se los evaluó en la escala de 1 a 4 y luego se analizaron los resultados.

Tercera, cuarta, quinta y sexta semana (del 27 de octubre al 21 de noviembre del 2014.)

1. Implementación del programa de intervención el cual ayudó a los alumnos mejorar su análisis en los textos narrativos. (Tabla 4). Cabe destacar que dado a que el horario de clases cambia semanalmente (en una semana se imparten dos clases, en la siguiente tres y así sucesivamente, el número total de clases en las 4 semanas fue de 10).

Para planificar los objetivos y las estrategias de cada día se utilizó el modelo GANAG creado por Pollock (2007), acrónimo cuyas siglas en inglés hacen referencia a *Goal and objectives, Access to prior student knowledge, New information, Apply thinking skills/strategic practice, Generalize*. Al traducirlo al español el modelo seguiría las siguientes pautas: establecer las metas y objetivos, acceder al conocimiento previo del alumno, introducir la nueva información, aplicar habilidades de pensamiento y prácticas estratégicas y generalizar, último paso en el cual se revisa si se logró el objetivo a través de la observación, de una actividad, o una prueba.

Luego de la intervención, la segunda prueba de lectura para medir la eficiencia del programa no se pudo llevar a cabo inmediatamente ya que los alumnos debían tomar pruebas semestrales finales en todas las materias y el horario de clases cambió (los estudiantes iban al colegio únicamente a presentar los exámenes finales). Después, los

estudiantes tuvieron tres semanas de vacaciones por lo que se siguió con el estudio cuando se reintegraron en enero del 2015.

Séptima semana (del 12 al 16 de enero del 2015)

1. Aplicación de la segunda prueba para medir el efecto de la implementación del programa. Esta prueba fue la misma que hicieron en la segunda semana, la cual nunca se revisó con ellos para poder llevar el estudio de una manera transparente.
2. Revisión de la prueba final con la colaboración de dos colegas del Departamento de Español.

Octava semana (del 19 al 23 de enero del 2015)

1. Análisis de resultados y difusión.

Luego de revisar y analizar las pruebas se llevó a cabo una reunión para discutir los hallazgos.

A continuación, en la Tabla 4, se presenta el plan diario que se realizó durante la implementación del programa. Se presenta por clases y no por días de la semana ya que dado el horario del colegio algunas semanas los alumnos tienen dos clases de español y en otras oportunidades tienen tres.

Tabla 4

Programa de implementación:

	Primera clase	Segunda clase	Tercera clase	Cuarta clase	Quinta clase
Meta y objetivos	Lograr que el estudiante se detenga a revisar su comprensión sobre el texto a través del parafraseo de ideas.	Conseguir que los alumnos puedan relacionar la nueva información que obtienen de un texto con su conocimiento	Concientizar a los estudiantes sobre la importancia que tienen los pequeños detalles en las obras	Revisar como el lenguaje que utiliza un escritor, así como su tono determina la dirección de un texto	Determinar la importancia de las evidencias al describir un personaje.

		previo.	narrativas.	narrativo.	
Tabla 4 (continuación)					
Acceder al conocimiento previo	Hablar sobre la relación que tiene el conocimiento previo en el proceso de la información. En ese caso se hace la conexión sobre el conocimiento que ellos tienen respecto a la importancia de revisar la información que recibimos.	Recordar como en el primer trimestre los estudiantes comprendieron y disfrutaron la película: “Adiós Lenin” luego de haber investigado y conversado sobre la caída del Muro de Berlín. Enfatizar la importancia que tiene acceder a nuestro conocimiento previo o generarlo.	Para acceder al conocimiento previo de los estudiantes sobre la importancia de los detalles en una historia se le muestra el video titulado: ¿Eres un buen observador? el cual resalta la importancia de estar atentos a los detalles de una historia.	Recordar la unidad de poesía en la que se estudió cómo el tono y el lenguaje eran aspectos fundamentales para analizar un poema. Hacer la analogía con los textos narrativos.	Revisar pruebas anteriores en las que los estudiantes prácticamente no utilizaban ningún tipo de evidencias. Discutir sobre la importancia de argumentar, convencer y persuadir.
Nueva información nueva	El docente lee en voz alta la primera parte del cuento “La señorita Cora” de Julio Cortázar (2008). En este cuento los narradores cambian inadvertidamente para mostrar las diferentes perspectivas de los personajes. El docente explica la importancia de detenerse y preguntarse: ¿Qué está sucediendo? ¿Quién está hablando en esta oportunidad?	El profesor lee en voz alta el cuento “Espuma y nada más” de Hernando Téllez (2003). En el momento en que aparece el personaje del Barbero al cual lo describe como un liberal el docente abre una discusión para hablar sobre los liberales y los conservadores en la historia de Colombia. De esta manera modela la importancia de activar el conocimiento previo que es el objetivo de esta lección.	El profesor lee en voz alta el cuento de Gabriel García Márquez (1992): “La luz es como el agua”. En las primeras dos páginas dan muchos detalles sobre los protagonistas. El docente modela la importancia de fijarse en esos detalles para hacer un análisis profundo del cuento.	Para cumplir con este objetivo el guía lee en voz alta el cuento de Gabriel García Márquez: “La luz es como el agua”. Al leerlo se detiene varias veces en los momentos en los que intervienen los niños para analizar el tono y el lenguaje que ellos utilizan.	El docente lee en voz alta la segunda parte del cuento: “La señorita Cora” de Julio Cortázar. Al leer sube el tono de voz para resaltar las evidencias que describen a Pablo el personaje principal.

Aplicar el conocimiento	Los estudiantes en parejas deben terminar de leer el cuento y presentar un diagrama en el que expliquen paso a paso de qué manera se van desarrollando los eventos.	Para aplicar esta estrategia, se les muestra un video a los estudiantes sobre el Bogotazo y se les pide que conversen en parejas para generar su conocimiento sobre este evento para luego leer individualmente le cuento Preludio del mismo autor. Este cuento se desarrolla durante el Bogotazo y por lo tanto es muy importante que los estudiantes estén informados sobre lo que sucedió.	Los alumnos terminan de leer el cuento y en parejas buscan tres detalles que parezcan insignificantes en la historia pero que al analizarlos ayudan a entender mucho mejor la obra.	A los estudiantes se les entrega un cuadro con diferentes frases que dicen los protagonistas del cuento durante la historia. En grupos de tres deben completar el cuadro explicando la intención del autor.	Los estudiantes deben individualmente escribir un ensayo en el que describan a los protagonistas de la historia y proporcionen evidencia.
Generalizar	Entre todos se va a revisar de qué manera es determinante entender lo que sucede a cada paso de la historia narrativa si se quiere comprender a profundidad un texto.	El profesor pregunta: ¿Cómo les ayudo su conocimiento sobre el Bogotazo al leer este cuento? Luego pasa por los grupos de trabajo y les da retroalimentación.	Discusión grupal sobre los hallazgos de cada pareja. Discutir nuevamente la importancia de fijarse en los pequeños detalles.	Para la parte de generalización se hace un cuadro en el tablero para que entre todos los estudiantes se resuma el trabajo que hicieron en parejas.	Lectura en clases de los ensayos. Discusión abierta sobre las evidencias que los estudiantes encontraron.
	Sexta clase	Séptima clase	Octava clase	Novena clase	Décima clase
Meta y objetivos	Lograr que los estudiantes hagan inferencias a partir de sus conocimientos previos.	Conseguir que los alumnos hagan predicciones basándose en la información del texto.	Relacionar la información que nos brinda un texto narrativo con otros tipos de textos.	Diferenciar los textos narrativos de los textos informativos.	Entender la importancia del autor y el contexto histórico en una obra literaria.

Tabla 4 (continuación)

Acceder al conocimiento previo	Revisar la definición de inferencias. Discutir y luego escribir entre todos una definición.	Discutir los resultados de las predicciones que los estudiantes han hecho con diferentes cuentos leídos en clases.	Mostrarles parte de un documental titulado: “Yo soy” que habla sobre las conexiones en la vida en general.	Revisar, analizar y clasificar de acuerdo a si son informativos los narrativos los textos que hayamos leído en clases.	Leer un artículo sobre cómo la vida de Gabriel García Márquez se ve reflejada en varias oportunidades en sus obras.
Nueva información nueva	Los alumnos se separan en parejas y uno de ellos juega el rol del docente y lee fragmentos de un libro de testimonios escrito por Patricia Lara (2000) titulado: “Mujeres en la guerra”. La idea es que el compañero anote al menos 4 inferencias de las primeras 6 páginas y luego la verbalice. Luego el otro compañero sigue leyendo la historia pero ahora con el rol del maestro y la actividad se repite.	Un alumno lee en voz alta y va modelando las diversas estrategias de lectura que se han practicado durante la implementación del programa. Los estudiantes van a anotar únicamente las veces que el estudiante realice una predicción, con el fin de identificarla. Luego se discute sobre cómo y cuándo deben hacerse predicciones al leer una historia.	Luego de hablar de las conexiones y de cómo éstas nos ayudan a ampliar nuestra mente, el profesor lee en voz alta el cuento de Julio Cortázar: “Continuidad de los parques” y va conectando las acciones, los personajes, y el escenario con películas que ha visto o novelas que ha leído.	Dos alumnos de la clase leen en voz alta dos textos, uno narrativo y uno informativo. Los demás estudiantes no tienen información sobre cuál es el narrativo y cual el informativo pero deben hacer sus deducciones de acuerdo a las características de cada uno. Luego al final se discuten y analizan las diferencias entre los dos tipos de textos.	El docente lee en voz alta las primeras páginas de la novela: “La metamorfosis de Franz Kafka” y en varias partes se detiene para comparar la historia con la vida de Franz Kafka (1995). Se discute la importancia de conocer la vida del autor y el contexto en el que vivió para hacer un análisis profundo de la obra.
Aplicar el conocimiento	Para aplicar el conocimiento van a hacer un cuadro en el	A los alumnos, en parejas, se les entrega una noticia del	Para aplicar esta estrategia a los	Los estudiantes deben identificar de los cuentos que hemos leído	Los estudiantes deben hacer un ensayo donde plasmen cómo se

	que presenten las inferencias que sacaron junto a las evidencias que encontraron.	periódico (pero solo la primera parte). Luego oralmente deben hacer sus predicciones y compararlas con las predicciones de los otros grupos.	estudiantes se les va a dar una imagen sacada de una revista y se les va a pedir que en grupos de a tres la comparen con el protagonista del cuento de Cortázar. Es importante aclarar que la comparación no va a ser literal. Van a buscar aspectos que puedan comparar así sea de una manera figurativa.	de Gabriel García Márquez los elementos que los identifican como textos narrativos. La discusión la van a hacer en grupos de cuatro y luego la información la van a mostrar en una presentación en Power Point.	refleja la vida y el contexto en el que vivió Hernando Téllez con sus cuentos del libro: "Cenizas para el viento"
Generalizar	Para generalizar la clase se divide en dos grupos y cada uno escribe en una cartulina grande las 3 inferencias más significativas que hicieron a lado de la evidencia.	En esta parte se revisa como las predicciones generalmente están basadas en el conocimiento previo del alumno así como en las evidencias que ofrece el texto.	En esta sección los grupos se paran en frente del salón, muestran la imagen que les tocó y comentan las conexiones que realizaron.	Los grupos presentan sus diapositivas y luego el docente y los compañeros les dan retroalimentación sobre el trabajo.	Se revisan los ensayos y se les da retroalimentación a los alumnos individualmente.

Durante la lectura en voz alta de los diferentes textos descritos anteriormente, el profesor se detiene después de ciertos fragmentos y apunta algunos pensamientos que más adelante los estudiantes pueden utilizar en su trabajo independiente. A continuación en la Tabla 5 se observa los detonadores dados por el profesor para utilizar diversas estrategias a la hora de leer un texto.

Tabla 5

Detonadores para utilizar durante la lectura en voz alta para analizar un texto

Estrategia	Comentarios que hace el profesor durante la lectura en voz alta	Preguntas que los estudiantes deben tener en cuenta cuando leen por su cuenta.	Instrucciones que da el profesor cuando los alumnos trabajan en parejas.
Inferencias sobre los personajes	Yo pienso que el protagonista actúa de esa manera pues....	¿Qué está pensando el personaje?	Conversen sobre cómo han logrado conocer al personaje.
	Me doy cuenta que este personaje necesita....	¿Por qué el personaje dijo eso?	Discutan en qué se parecen y en qué se diferencian el protagonista y el antagonista.
	Pareciera que el antagonista quiere....	¿Qué evidencias me hace pensar que el protagonista es de esa manera?	Describan psicológicamente a uno de los personajes del cuento.
Hacer conexiones y sentir empatía	Esto me recuerda a...	¿Por qué el personaje se siente de esa forma?	Imaginen que ustedes están en la situación del protagonista. Discutan, ¿qué sienten?, ¿qué harían?
	Yo conecto esto a mi vida porque...	¿Puedo conectar esta historia con otros cuentos?	
	Una vez yo...leí un libro/ vi una película que...	¿Cómo conecto esta imagen con la trama del cuento?	
Realizar predicciones	Mientras leo este fragmento me imagino...	¿Puedo conectar esta historia con un aspecto de mi vida?	¿Qué sienten al leer el cuento?
	Yo imagino que el protagonista por su manera de actuar....	¿Qué va a suceder con la protagonista?	¿Con cuáles otras historias pueden relacionar este texto narrativo?
		¿Cómo visualizo el final del a historia?	Hablen sobre cuál creen que puede ser un buen final para la historia ¿Por qué?
Conectar con el conocimiento previo.	Al conocer la vida del autor me doy cuenta de que	¿Qué problemas pueden surgir a partir de este momento?	Discutan si creen que va a haber un cambio importante en el personaje. ¿Por qué?
	Esta historia se desarrolla durante... por lo tanto...	¿Puedo relacionar algún aspecto del cuento con la vida del autor?	Discutan sobre lo que conocen del autor de este cuento.
		¿Qué conocimiento tengo sobre la época en que se desarrolla la historia?	Hablen sobre lo que conocen acerca del periodo y el lugar en donde se lleva a cabo la historia.

	Lo que yo sé de este tema me hace pensar que...	¿Puedo conectar alguna experiencia que he tenido con la trama del cuento?	Relacionen las lecturas con alguna experiencia que ustedes han tenido en el pasado.
Resumir	Por ahora entiendo que...	¿Puedo explicar con mis propias palabras lo que está sucediendo?	Escriban con sus propias palabras de que se trata la historia.
	Las tres metáforas que aparecen al principio del cuento explican como....	¿Por ahora qué temas aborda el autor?	Anoten las descripciones que nos ha dado el autor sobre los personajes o sobre el ambiente donde se desarrolla el cuento.
	Entiendo que el autor en este diálogo explica...	¿Qué partes no entiendo o me quedan confusas?	

Capítulo 5. Resultados

Resultados

El problema a resolver en este trabajo de investigación fue la deficiencia en el análisis de textos narrativos de los estudiantes de noveno grado. Luego de revisar las calificaciones del curso anterior de los estudiantes objeto de estudio, en el área de análisis de textos, de hablar con los profesores de octavo y de noveno grado y de realizarles una prueba diagnóstica a los estudiantes se concluyó que era beneficioso tomar acciones determinadas para solucionar las deficiencias encontradas.

El grupo de estudio constó de 12 estudiantes (7 niñas y 5 niños) con edades comprendidas entre 13 y 14 años aproximadamente, y el trabajo de investigación se desarrolló durante el periodo escolar 2014- 2015, específicamente en los meses de octubre, noviembre, diciembre, y enero. El objetivo general de este trabajo de investigación fue mejorar el análisis de textos narrativos mediante la lectura en voz alta y la enseñanza recíproca en pares en un grupo de estudiantes de noveno grado.

Para la toma de acciones se decidió seleccionar el modelo de aprendizaje recíproco en pares propuesto por Palinscar, Brown y Martin (1987) quienes sostienen que en parejas y/o pequeños grupos los estudiantes construyen y revisan diversas estrategias de aprendizaje de forma eficiente. Igualmente, las acciones se basaron en la didáctica de la lectura en voz alta propuesta Calkins (2001) con la intención de captar la atención de los estudiantes y modelar a su vez diversas estrategias de lectura.

Para analizar los resultados del impacto que tuvieron estas acciones en el problema a resolver iremos revisando y discutiendo los distintos objetivos planteados en el capítulo 3.

Con respecto al primer objetivo el cual consistió en evaluar a través de una prueba el nivel de análisis de los estudiantes al leer un texto narrativo se observa que efectivamente los estudiantes están fallando en esta área, y, por lo tanto, se debe tomar acciones que lleven a su pronta solución. La conversación con los profesores de octavo y de noveno grado en la cual expusieron su visión acerca del rendimiento de los estudiantes en el área de análisis de textos apuntó que sí hay un problema y que es importante buscar la manera de solucionarlo. A continuación en la Tabla 6 se muestra las respuestas en forma sintetizada dadas por los docentes ante las preguntas que se les hicieron.

Tabla 6

Respuestas de los profesores luego de realizar la encuesta oral (Anexo A)

Profesores de octavo y noveno	Respuestas
Andrés	<p>Mis estudiante sí entienden cuando leen un texto, pero en un nivel básico. Cuando les pido que infieran, por ejemplo, no están seguros de cómo lo van a hacer si el texto no da suficientes detalles. Por otro lado, logran identificar la participación de los personajes, pero muchas veces no entienden los motivos que los impulsan a cambiar de determinada manera. En mi opinión, realizar inferencias es primordial para entender un texto. En algunas ocasiones todos leemos en voz alta, pero creo que eso afecta el entendimiento porque ellos no leen con fluidez.</p>
Cristina	<p>La dificultad para mis alumnos es darse cuenta de que no están entendiendo. Ellos leen y siguen hasta que uno les pregunta qué han entendido y ahí se trancan. Si al menos ellos se detuvieran a consciencia a verificar si están entendiendo, la comprensión fluiría mucho más.</p> <p>A veces mis estudiantes utilizan algunas estrategias de lectura pero aún queda mucho por recorrer. Creo que la estrategia más importante es la de parafrasear. Yo les leo en voz alta como una vez al mes.</p>

Tabla 6 (continuación)

Fabián	Mis estudiantes están comenzando a utilizar algunas estrategias lectura. Para ellos es difícil sacar evidencias del texto para argumentar sus respuestas. No creo que haya una estrategia más importante que otra. Todas lo son, pero hay que saber cómo y cuándo usarlas. Con respecto a la lectura en voz alta la verdad no es una estrategia que utilizo en mi clase.
Ernesto	El perfil de salida de un estudiante de noveno grado señala la importancia de su rol activo en el análisis de todo tipo de textos. Si un estudiante no sabe analizar en profundidad un texto va a encontrar serias dificultades en décimo grado, y no sólo en español sino en todas las áreas en las que se requiera algún tipo de aprendizaje. Estoy de acuerdo con Andrea cuando señala que todas las estrategias son importantes y necesarias. Pero las debemos modelar no solo enseñar. A mis alumnos se les dificulta mucho profundizar. Se quedan en un nivel muy básico en el cual identifican acciones y personajes.
Alejandra	Mis estudiantes manejan bien el parafraseo y logran determinar cómo se desarrolla un personaje a lo largo de la historia. Para ellos lo más difícil es darse cuenta de que para entender mejor un texto ellos deben activar sus conocimientos previos, y si no los tienen, deben generarlos. Investigar antes de leer un texto, ver cuál es el tema y ahondar en él. A mí sí me encanta leerles en voz alta pero no siempre tengo tiempo.

Al analizar las diversas respuestas se observa una coincidencia en la percepción de los profesores de octavo y noveno con respecto al rendimiento de sus estudiantes. Todos mencionan la deficiencia en la calidad de análisis de sus estudiantes y en la necesidad de tomar acciones que ayuden a resolver el problema. Luego de revisar y discutir las respuestas se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes deben comprender que todos los textos tienen información implícita la cual si la logran descifrar los ayuda a entender mejor un texto. Se debe enfatizar en la práctica de las inferencias y las predicciones.
2. Los estudiantes deben acostumbrarse a detenerse y tratar de parafrasear lo que han entendido. Si no han comprendido deben volver a leer o tratar de resolver lo que les impide

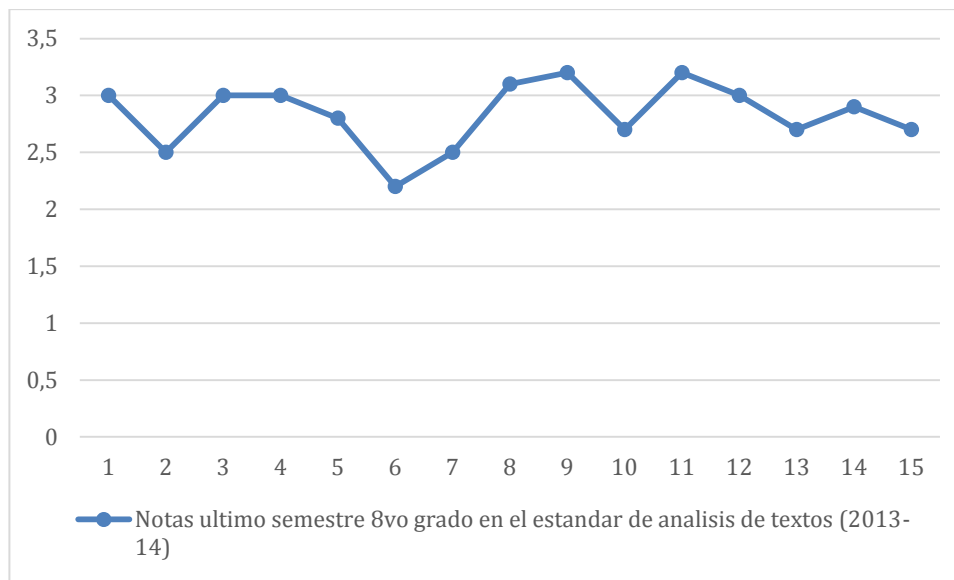
entender a cabalidad. En muchos casos esta situación se da porque no conectan con sus conocimientos previos o porque desconocen el vocabulario y la estructura del texto.

3. Las estrategias no se pueden enseñar como si se tratara de contenidos. Es importante modelarlas, practicarlas, revisarlas en cada una de las clases en las que analicemos un texto.

Luego de plantearse estas conclusiones, y con el fin de seguir con el diagnóstico se evaluaron las calificaciones de los alumnos objeto de estudio del último semestre del curso anterior las cuales se ven reflejadas en la Figura 1.

Figura 1

Calificaciones último semestre de octavo grado en análisis de textos



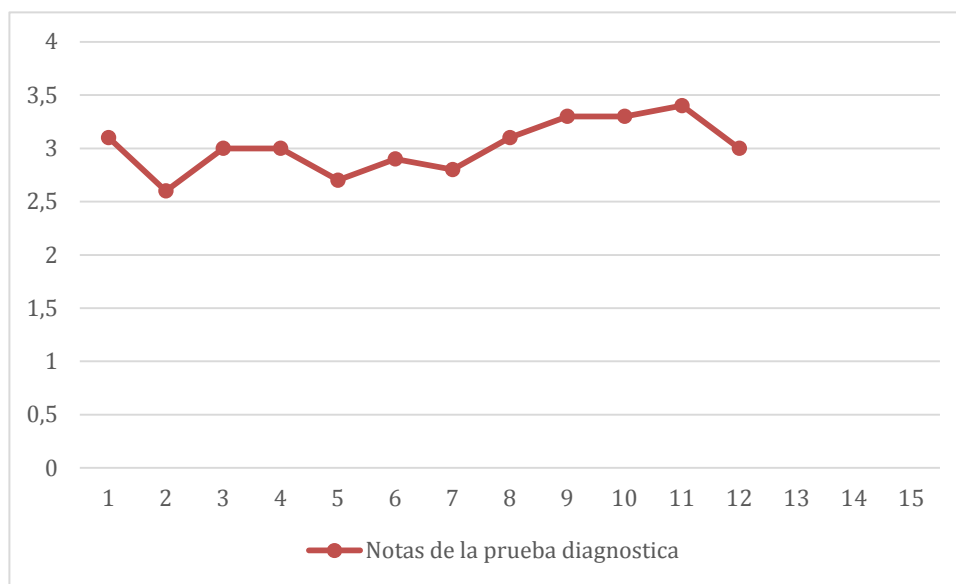
Como se puede observar el promedio de los estudiantes fue menor y solo un pequeño porcentaje cumplió con las expectativas mínimas del colegio que es obtener 3 o una calificación superior. Es importante destacar que las calificaciones fueron específicamente en el estándar de análisis de textos.

Por último, para llevar a cabo el primer objetivo, el cual consistía en revisar los antecedentes de los estudiantes, se realizó una prueba diagnóstica para ver en cuál estadio

se encontraban los alumnos en el análisis de textos. La prueba consta de seis preguntas abiertas y la intención fue revisar cómo analizaban los estudiantes y qué tipo de estrategias se evidenciaba. A continuación en la Figura 2 se puede observar las calificaciones que obtuvieron los doce estudiantes en esta prueba diagnóstica (Anexo B).

Figura 2

Calificaciones de la prueba diagnóstica



Al analizar esta figura se concluye que el promedio de calificaciones total es de 3 puntos, y aunque aún no se habían tomado acciones específicas para solucionar el problema, el resultado, en comparación a las calificaciones de octavo grado incrementó. Una de las posibles razones de esta mejoría puede ser el proceso natural de maduración de los estudiantes en la transición entre octavo y noveno. Además, cabe destacar que cuando los alumnos tomaron la prueba diagnóstica ya habían cursado dos meses en noveno grado y aunque no formalmente, ya habían estado expuestos al uso de algunas estrategias de lectura.

De acuerdo a este análisis se observó, por un lado, que el resultado fue positivo porque hubo un incremento con respecto a las notas finales de octavo grado en el área de análisis, pero por el otro, el problema seguía existiendo ya que la calificación mínima que se espera al final del curso para los alumnos interesados en esta clase avanzada es de 3.5. En la misma línea, los estudiantes en muchos casos no fueron tan críticos en sus respuestas ni utilizaron tantas estrategias de lectura.

Al analizar la primera pregunta de la prueba: “Describe tomando en cuenta los cuentos “Continuidad de los parques” y “La señorita Cora” cómo es la narrativa de Julio Cortázar”, se observó que los alumnos no activaron su conocimiento previo (ellos en octavo grado habían leído otros cuentos de este autor) y simplemente contaron de qué se trataban dos de sus historias. En esta sección los estudiantes podían mencionar la mezcla entre la fantasía y la realidad presente en su narrativa, o el desarrollo psicológico de los personajes de Cortázar. Por otro lado, aunque muchos estudiantes sí mencionaron diferencias y similitudes entre los cuentos, al hacerlo no incluyeron ejemplos como evidencia. Un ejemplo de ello se ve la prueba de modelo (Anexo D), en la cual el estudiante menciona cómo Cortázar utiliza diferentes tonos pero no los especifica ni da algún tipo de soporte.

En la segunda pregunta: “Compara a Pablo del cuento “La señorita Cora” con alguna de estas imágenes y explica la razón de tu escogencia”, se observa que los estudiantes no hicieron conexiones significativas. Únicamente describieron un aspecto de la foto y cuando explicaron la razón de su escogencia no proporcionaron razones sólidas. Luego, cuando se analizó la tercera pregunta en la que debían hacer un análisis profundo de uno de los personajes de los cuentos de Hernando Téllez (2003), la mayoría de los estudiantes describió únicamente lo que el autor decía explícitamente de los protagonistas. Muy pocos estudiantes realizaron inferencias para profundizar su análisis y desarrollar más sus ideas.

Después, en la cuarta pregunta y en la quinta pregunta en las cuales tenían que expresar lo que ellos pensaban iba a suceder con los protagonistas demostraron que si bien, sí son capaces de realizar predicciones no logran dar ejemplos concisos para argumentar su respuesta. En el modelo de la prueba (Anexo E) se observa como el estudiante no realiza inferencias significativas y solo explica cómo la protagonista del cuento “El rastro de tu sangre en la nieve” va a morir porque está en un hospital, pero no menciona otros aspectos de su personalidad y del ambiente para argumenta su respuesta. Finalmente, en la última pregunta en la cual debían analizar el significado de un fragmento del texto se observó que a muchos les costó trabajo entender algunas palabras del fragmento y por ende no lograron hacer bien el análisis. El vocabulario es parte esencial cuando uno analiza un texto ya que si no se entiende una idea mucho menos se puede profundizar en ella.

En relación al segundo objetivo, tomar acciones específicas para proporcionar diversas estrategias de lectura a los estudiantes, se observa que el proceso fue satisfactorio. Los estudiantes se mostraron atentos e interesados durante las cuatro semanas en que se llevó a cabo la intervención.

En la Tabla 7 se muestran las respuestas de cinco de los doce estudiantes cuando se les preguntó cómo se habían sentido durante las diez clases en las que se desarrolló la metodología basada en los estudios de Calkins (2001) y Palisncar, Brown y Martín (1987).

Tabla 7 Respuestas de los estudiantes.

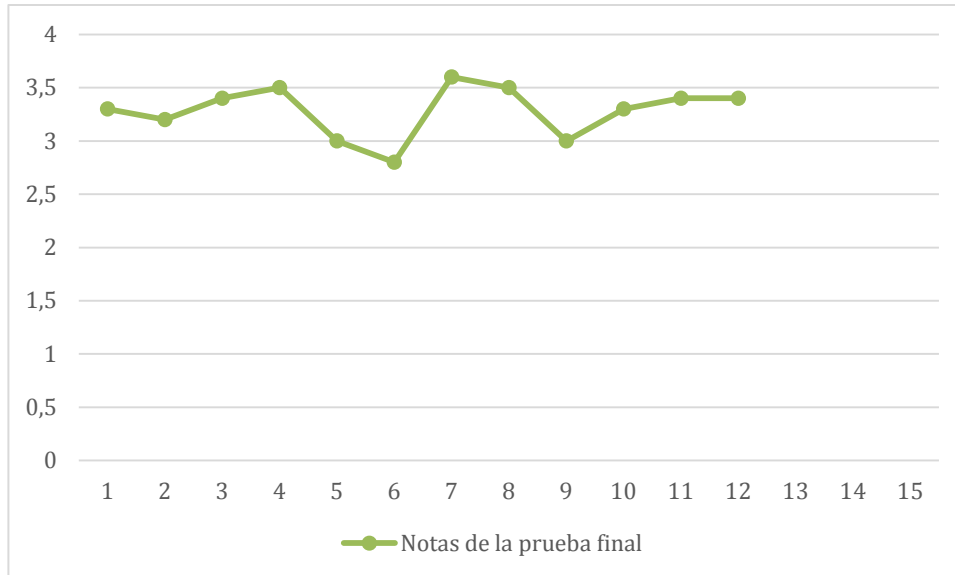
Estudiante	Preguntas	Respuestas
Manuel	¿Qué diferencia notas entre leer solo o que te lean en voz alta?	Leer solo me gusta pero más cuando estoy en mi casa. Acá en el colegio me da mucho sueño, y si no entiendo me da fastidio preguntar y sigo, lo que lo hace más aburrido. Cuando un profesor nos lee en voz alta yo siento que me despierto y se me hace mucho más fácil seguir la historia y conectarme. Además el profesor le da una entonación especial y eso creo magia y misterio.
Michelle	¿Qué es lo que	Me encanta poder compartir con mis compañeros de clases. En otras clases

	más te gusta de trabajar en pareja?	uno no puede hablar con una amiga porque piensan que estás distraída pero cuando nos mandan a resolver algo juntas es divertido y siento que aprendo más.
Héctor	¿Qué ventajas crees que tiene la lectura en voz alta los textos narrativos?	El hecho de que los alumnos están más atentos y más motivados a seguir leyendo. Además me gusta cuando el profesor se detiene y de alguna manera nos explica cómo hace para entender mejor el texto. A veces en la casa cuando leo, por ejemplo, me detengo varias veces y me pregunto ¿hasta ahora qué estoy entiendo? Así como lo hace mi profesora y esa estrategia me ayuda mucho.
Juanita	¿Cómo describirías tu comportamiento y tu desempeño durante las clases en las que trabajamos para mejorar en el análisis de lectura?	Siento que ahora estoy más atenta; a veces sí me distraigo cuando trabajo en parejas, pero igual me siento más dinámica, más activa y creo que el ambiente de la clase también ha mejorado, como que compartimos más y analizamos más.

Como observamos en la Tabla 7, según algunas de las respuestas de los estudiantes objeto de estudio, se puede observar que se sintieron cómodos durante la intervención y que disfrutaron la lectura en voz alta así como las actividades en parejas. En la mayoría hay una constante y es que se sienten más activos, despiertos, y por ende más motivados. Quizá no en todos los casos están conscientes de la actuación del profesor al modelar diversas estrategias pero sí de alguna manera sienten que entienden mejor los textos y cuando leen independientemente tienden a imitar algunas de las acciones que observan durante la lectura en voz alta.

Con respecto al tercer objetivo, el cual quería medir los resultados a través de una segunda prueba y luego realizar un plan de difusión para ayudar a otros estudiantes se encontró que sí hubo un incremento en el desempeño de los alumnos en el estándar de análisis de textos cuando repitieron la prueba diagnóstica luego del programa de intervención. En la Figura 3 se evidencian los resultados de esta prueba final.

Figura 3

Resultados prueba final

Al analizar la Figura 3 se constata como el promedio en el área de análisis de textos aumentó de un 3 a un 3.3 en la muestra de los doce alumnos objeto de estudio. Por lo tanto, sí se observa la mejoría en las calificaciones desde que terminaron el semestre en octavo (junio del 2014) hasta que hicieron la prueba final (enero 2015) en el área de análisis de textos. Se ve como definitivamente hubo un incremento y de qué manera los estudiantes poco a poco se acercan al nivel esperado de una clase avanzada el cual es un promedio de 3.5.

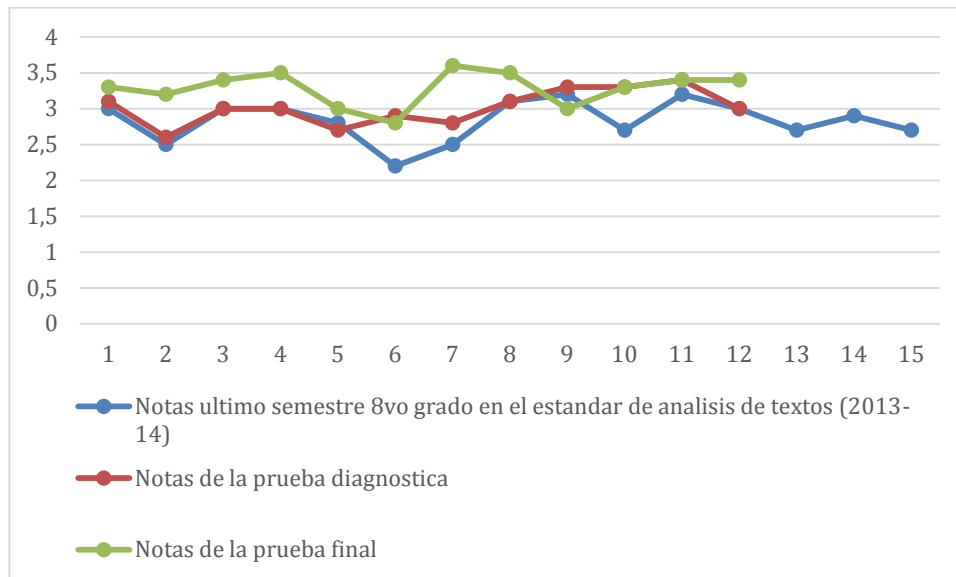
Además, si uno analiza la segunda prueba se ve un crecimiento importante con respecto al análisis de textos, en las respuestas de los estudiantes. En el modelo de la prueba final (Anexo F) se ve un ejemplo de este crecimiento cuando el estudiante en la primera pregunta sí toma en cuenta la vida del autor y da evidencia para argumentar su respuesta. En la misma prueba modelo, también se observa que esta vez la conexión que hace entre Pablo y la imagen es más profunda y no solo se enfoca en un aspecto de la foto. Por último,

en las preguntas 4 y 5 de la prueba final de otra estudiante (Anexo G) el docente nota un cambio significativo. La estudiante predice que le va a pasar al personaje basándose en la narrativa del autor, y logra interpretar el fragmento del cuento ya que se da cuenta de las metáforas presentes en la historia y las analiza.

A continuación, en la Figura 4 se evidencia el crecimiento que hubo desde la revisión de las calificaciones del curso anterior hasta la evaluación de la prueba final.

Figura 4.

Comparación de las calificaciones



Discusión

A lo largo de los años muchos estudios han tratado de investigar el problema de la dificultad al analizar un texto. Carrasco, 2003; Hashey y Connors, 2003; Fisher et al, 2011; Nokes, 2008, Ramírez, 2007; Rodríguez-Valls, 2008; Wiseman, 2010; son algunos de los autores que han creado distintos programas de intervención para ayudar a los estudiantes a comprender mejor un texto a través de diversas estrategias de lectura. De acuerdo a Borrero (2008): “La intervención no es otra cosa que una modificación estratégica en la forma en

que se brinda la instrucción” (p.255). Según esta autora, es erróneo creer que los estudiantes van a vencer sus dificultades sin obtener algún tipo de enseñanza.

Generalmente, en estas intervenciones los docentes tienen muy claros sus objetivos, y la manera en cómo pretenden alcanzarlos y eso facilita en gran medida el proceso.

En este trabajo se encontró que la lectura en voz alta de diversos textos narrativos es muy efectiva para captar la atención de los estudiantes y para modelar diversas estrategias de comprensión de lectura como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencia y el parafraseo, entre otras. Por otro lado, cuando el docente lee en voz alta lo hace con una entonación adecuada la cual permite que el oyente se logre transportar y disfrutar más la lectura.

Finalmente, en este estudio cuando se leía en voz alta la disposición de la clase fue diferente. Los alumnos hicieron un círculo con sus pupitres y el profesor iba dando la vuelta aproximándose a cada uno de ellos. Esto generó un ambiente de familiaridad propicio para el aprendizaje. Con respecto a esto, un estudio realizado por Rodríguez-Valls (2008) en el cual estudiaron la lectura en voz alta entre padres e hijos mostró que la mayoría de los padres comentó haberse sentido más cerca de sus hijos mientras compartían juntos diversas historias.

En referencia al modelaje de estrategias por medio de la lectura en voz alta, Wojciechowski y Zweig (2003), señalan que es un medio muy efectivo para motivar a los estudiantes, ya que los profesores se convierten en modelos para los estudiantes. “Cuando a los estudiantes les proporcionan un modelo de comprensión, ellos parecen mejorar en las tareas que involucran análisis de textos. (Fisher, Frey & Lapp, 2011, p.236.)

De la misma manera, según una investigación realizada por Wiseman (2010) a través de las discusiones que guía el docente durante la lectura en voz alta éste les proporciona a

los lectores, además de una gama de estrategias, una variedad de conceptos relacionados a la literatura tales como la estructura y la organización del texto.

En relación al modelo de enseñanza recíproca en pares también se encontró que fue una metodología efectiva durante las cuatro semanas de intervención. Primero los estudiantes disfrutaron la experiencia de trabajar en parejas y equipos y de compartir sus ideas en con sus compañeros. De esta forma podían poner en práctica lo que observaban durante la lectura en voz alta y profundizar sus conocimientos. Además, cuando los estudiantes trabajan en parejas desempeñan un rol más activo pues tienen que escuchar atentamente y luego proponer nuevas ideas.

Uno de los estudios que ha demostrado la eficacia en los trabajos en grupos o en parejas es el de Powell y Kalina (2002), quienes sostienen que las interacciones sociales son una parte integral del aprendizaje ya que en ellas los alumnos buscan desarrollar su potencial. A través de las interacciones sociales los estudiantes no sólo comparten sino se complementan. Si uno no sabe algo sobre un tema el otro lo puede ayudar, fortaleciendo así el bagaje cultural de ambos.

En el mismo orden de ideas, el trabajo en parejas crea discusiones y según McLaughlin (2012) para poder profundizar en la lectura no podemos aceptar pasivamente la información que nos dan otros, debemos investigar, examinar, comparar, y la mejor forma de hacerlo es compartiendo nuestras ideas con los demás.

Con respecto a los resultados esperados se observa que los estudiantes sí están profundizando más en la lectura y que son más analíticos cuando leen un texto narrativo. En la segunda prueba esto se notó cuando sus respuestas mejoraron notablemente. En la tercera pregunta, por ejemplo, en la que debían hacer un análisis profundo de uno de los personajes del escritor colombiano Hernando Téllez, los estudiantes esta vez llegaron más a

fondo en el desarrollo de los personajes, contando no solo lo que hacían sino cómo iban cambiando, de qué manera sus antecedentes afectaban en sus decisiones, o por qué a veces decían algo de una manera pero sus acciones mostraban otro sentir. Además fueron más explícitos en la pregunta en la cual tenían que relacionar la vida de un personaje con una imagen e hicieron conexiones profundas.

Por ejemplo, uno de los estudiantes objeto de estudio, durante la prueba final en la pregunta en la cual debía analizar un personaje de los cuentos de Téllez se mostró muy crítico cuando no solo mencionó lo que hacía el personaje sino que comentó y argumentó su transformación durante la historia. (Anexo E)

Otro de los resultados esperados después de aplicar la lectura en voz alta y la enseñanza recíproca en pares fue conseguir que los estudiantes utilizaran diversas estrategias de lectura al analizar un texto tales como hacer inferencias, predicciones, y activar su conocimiento previo. Después de revisar las pruebas finales y de observar a los alumnos durante las diez sesiones se puede decir que aunque ya los alumnos utilizaban algunas estrategias de lectura, ahora su uso es más frecuente y apropiado.

La primera pregunta, por ejemplo, en la cual tuvieron que hablar sobre la narrativa de Cortázar y comparar dos de sus cuentos, mencionaron características de su forma de escribir en otros cuentos, y hablaron de algunos aspectos de su vida, activando así su conocimiento previo.

Asimismo, en la pregunta en la cual debían explicar qué creían que iba a suceder con Nena, la protagonista del cuento “El rastro de tu sangre sobre la nieve” escrito por Gabriel García Márquez (1992), los estudiantes no solo escribieron lo que pensaban sino que sacaron evidencias del texto las cuales apoyaban sus inferencias. Uno de ellos comentó que la relación entre los protagonistas no iba a durar porque los dos eran muy diferentes y

además se conocieron muy jóvenes. El estudiante también argumentó que a lo largo de la historia el autor nos mostró que se trataba de una relación más pasional que le hacía pensar que no iba a ser duradera.

En relación a las calificaciones en el estándar de análisis se esperaba que los estudiantes objetos de estudio incrementaran su promedio de 2.8, el cual obtuvieron en el segundo semestre del curso anterior, a un promedio de 3.5. Este objetivo no se cumplió a cabalidad ya que los estudiantes subieron su promedio de 2.8 a 3.3. No obstante sí hubo un incremento y se espera que a medida que el programa se siga impartiendo la puntuación va a mejorar.

Con respecto a la meta de obtener mejores resultados en la prueba ICFES los resultados aún no se pueden evaluar ya que los estudiantes todavía no la han presentado. No obstante, se espera que dado a su mejoría en general en el análisis de textos, los resultados también van a ser beneficiosos.

Recomendaciones

Hoy, leer con un sentido crítico más que un lujo es una necesidad. Los estudiantes viven rodeados de información. Prácticamente la información los persigue, ayudándolos y confundiéndolos al mismo tiempo. La clave, para que ellos obtengan lo mejor de este bombardeo informativo es que aprendan discernir, escoger, juzgar y criticar la información que obtienen en el transcurso de sus vidas. Leer, y saber para qué leen, leer, y preguntarse constantemente qué están leyendo.

Sin embargo, este proceso de observar críticamente una lectura no siempre se da. A pesar de innumerables investigaciones y programas de intervención que se han realizado para mejorar la comprensión y el análisis de textos, se sigue observando como muchos

estudiantes aún leen en un nivel muy básico. Un nivel en el que entender vagamente lo que está sucediendo es suficiente.

En consecuencia, es necesario que en todas las instituciones educativas se haga énfasis no solamente en la comprensión de un texto sino también en la descomposición del mismo. Es decir, al igual que en ocasiones hay que desarmar un juguete para observar su funcionamiento y analizar qué está fallando, a veces también hay que desarmar una lectura, darle la vuelta, cuestionarla, para entenderla a fondo y no solo en su superficie. ¿Qué quiso decir el autor? ¿Qué temas hay implícitos en la lectura? ¿Cómo me conecto con esta historia? ¿Cómo logro entender a fondo este texto?

Por lo tanto, se recomienda, como primer paso, que los directores de las escuelas conozcan a sus profesores. Cuando un director sabe las fortalezas y las debilidades de sus docentes tienen la capacidad de ayudarlos y de guiarlos para que sean mejores profesionales. Una institución que invierte en el mejoramiento de sus profesores es una institución que mira hacia el futuro de sus estudiantes.

Siguiendo la misma línea, un segundo paso sería que el docente conozca a sus estudiantes, ¿Qué saben? ¿Qué necesitan?, para así lograr identificar los posibles problemas y por ende sus soluciones. Observar, conversar con otros profesores, y diagnosticar en qué áreas se debe trabajar es un paso fundamental si se quiere mejorar la comprensión y el análisis de lectura.

Una vez que se identifican las dificultades de los estudiantes al analizar un texto, se aconseja implementar un programa creativo, innovador, y actual que les proporcione a los estudiantes diversas herramientas para convertirse en lectores críticos. Finalmente, todos los programas para mejorar el análisis de textos que se vayan a implementar, deben estar en revisión continua para asegurar su éxito.

En el caso de la presente investigación, y dado a los resultados satisfactorios que se obtuvieron, se recomienda que, por un lado, los docentes les lean constantemente a sus alumnos en voz alta y modelen sus pensamientos mientras lo hacen. Por el otro, se recomienda que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar frecuentemente con sus pares para construir sus propios significados.

Es aconsejable, que la lectura en voz alta tenga una duración aproximada de 20 minutos y que se haga al menos dos veces a la semana. Igualmente, es importante que durante esta actividad el docente capte la atención de los estudiantes mediante una buena entonación y pronunciación. También, las pausas que haga para modelar diferentes estrategias de comprensión y mostrar sus pensamientos deben ser planeadas con anterioridad. De esta manera, sus intervenciones tienen un plan y un propósito.

Con respecto a la interacción de los estudiantes, se recomienda tratar de hacerlo en todas las clases. Las actividades en parejas permiten que los alumnos expresen, cambien y enriquezcan sus ideas. Asimismo, los ayuda mediante la socialización a afianzar sus conocimientos.

Y sobre todo, la recomendación más importante es querer y apasionarse por todo lo que se haga como docente.

Difusión

Los resultados del presente trabajo se compartirán y analizarán con todos los docentes del Departamento de Español. El Departamento está compuesto por 7 profesores que dictan clases en todos los cursos de bachillerato; desde noveno hasta doceavo. Igualmente, se invitarán a los profesores de octavo grado.

A cada profesor se le entregará un ejemplo del programa de intervención y durante la reunión, el modelo se analizará paso a paso. Cabe destacar, que ya los directivos de la

institución, objeto de estudio, han capacitado a varios profesores con la metodología del Teachers College, haciéndose énfasis en la lectura en voz alta. La enseñanza recíproca en pares también se ha comenzado a difundir y cada vez los estudiantes tienen un rol más activo y social en el aprendizaje.

También se modelará, en otras clases, la dinámica de la lectura en voz alta y el modelo de enseñanza recíproca en pares. La idea es que la autora de este trabajo pase por todos los cursos y lea en voz alta diversos textos y realice actividades en las que los alumnos compartan en parejas o en pequeños grupos. Se hará énfasis en que la lectura sola en voz alta no funciona si no va acompañada de un plan estratégico para modelar las herramientas que pueden utilizar los estudiantes para analizar críticamente un texto. Igualmente, el trabajo en parejas debe ser guiado por preguntas estimulantes que los hagan pensar analíticamente.

Luego, mensualmente, durante las próximas reuniones los profesores compartirán sus experiencias con ambas metodologías para así revisarlas y mejorarlas cuando sea necesario.

Referencias

- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Norma.
- Campos, S. (2012). The use of metacognitive strategies in L2 reading. *Lenguas Modernas*, 40, 125- 147. Recuperado el 28 de diciembre del 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- Carrasco, A. A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 8, 129-143. Recuperado el 28 de diciembre del 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- Calkins, C. L. (2001). *The art of teaching reading*. New York, EE. UU: Longman.
- Cortázar, J. (2008). *Cuentos completos*. Colombia: Nomos Impresores
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Duque, C. P. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 2, 559-570.

Recuperado el 10 de Marzo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.

Echevarría, K. (2006). Una visión constructivista de la lectura. *Lectura y Vida*, 27, 64-69.

Recuperado el 20 de Mayo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.

Elosúa, M. R., García- Madruga, J. A, Vila, J. O., Gómez- Veiga, I., Gil, L. (2013).

Improving Reading comprehension: from metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12, 2 - 35. Recuperado el 25 de Mayo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.

Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. España, Madrid: Anzos.

Estévez, N. E. (2002). *Enseñar a aprender*. México: Editorial Paidós.

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle- level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46, 231- 243. Recuperado el 12 de diciembre del 2014 de la base de datos

García, G. G. (1992). *Doce cuentos peregrinos*. Colombia, Bogotá: Grupo editorial Norma.

Hashey, J., Connors, D. (2003). Learn from our journey: reciprocal teaching action research. *International Reading Association*, 57, 224 – 232. Recuperado el 16 de octubre del 2014 de Academic Search Complete.

Kafa, F. (1991). *La metamorfosis*. Colombia, Bogotá: Norma

Lara, P. (2000). *Las mujeres en la guerra*. Colombia, Bogotá: Planeta

Linares, M. V. (2006). *Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. Disertación para obtener el grado de maestría en educación. Venezuela, Caracas.

- Llamazares, M. T., Ríos, I. & Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71, 309-326. Recuperado el 10 de Marzo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- McLauhlin, M. (2012). Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 65, 432- 440. Recuperado el 10 de Marzo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- Meier, C. Morgan, P., (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. Recuperado el 4 de enero del 2015 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.52.4.11-16#.VLwQIoqG-Pk>
- Nokes, J. D. (2008). The observation/inference chart: Improving student's abilities to make inferences while reading nontraditional texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 538-546. Recuperado el 10 de Marzo de 2014 de la base de datos ERIC.
- Palinscar, S. A., Brown, L. A., & Martin, M. S. (1987). Educational Psychologist, 22, 231-253. Recuperado el 23 de noviembre del 2014 de la base de datos ERIC.
- Poggioli, L. (2005a) *Estrategias de Adquisición del conocimiento*. (2da. ed.) Venezuela, Caracas: Fundación Polar.

Poggioli, L. (2005b) *Estrategias de Aprendizaje: Una Perspectiva Teórica*. (2da. ed.)

Venezuela, Caracas: Fundación Polar.

Poggioli, L. (2005c). *Estrategias Metacognoscitivas: Una Perspectiva Teórica*. (2da. ed.)

Venezuela, Caracas: Fundación Polar.

Pollock, J., E. (2007). *Improving student learning one teacher at a time*. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum development.

Powell, C. K., Kalina, J. C. (2002). Cognitive and social constructivism: Developing tools

for an effective classroom. *Education*, 130, 241- 249. Recuperado el 23 de

noviembre del 2014 de la base de datos ERIC.

Ramírez, M. C. (2007). Propuesta didáctica: herramienta metodológica y didáctica para

analizar textos literarios con séptimos años. *Revista Educación*, 31, 127- 181.

Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de la base de datos ERIC.

- Rodríguez-Valls, F. (2008). Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. *Lectura y Vida*, 29, 56-63. Recuperado el 23 de Marzo de 2014 de la base de datos Academic Search Complete.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. EE. UU, Porthmouth, NH: Heinemann.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. (13^a. ed.) . España: Grao.
- Sánchez, L. C. Alfonso, S. D., (2009). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Téllez, H. (2003). *Cenizas para el viento*. (2da. ed.). Bogotá: Norma
- Tolchinski, L., Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. México: Lukambanda Editorial.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Van Dijk, A. T. (1983). *La ciencia del texto*. España: Paidós

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Ed. rev.)

España, Barcelona: Crítica.

Wilhem, D. J. (2001). *Improving Comprehension with think aloud strategies*. New York:

Scholastic.

Wiseman, A. (2010). Interactive read alouds: Teacher and students constructing knowledge

and Literacy together. *Early Childhood Educ J*, 38, 431- 438. Recuperado el 10 de

enero del 2015 de la base de datos Academic Search Complete.

Wojciechowski, L., Zweig, D. (2003). Motivating student reading through read- alouds and

home school independent reading. Recuperado el 12 de diciembre del 2014, de

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473055.pdf>.

Anexo A
Preguntas a los profesores de octavo y noveno grado

Preguntas a los profesores de octavo y noveno grado
Encuesta oral

1. ¿Qué problemas enfrentan sus estudiantes al analizar un texto?

2. ¿Qué perfil de salida debe tener un estudiante de noveno grado en el estándar de análisis?

3. De acuerdo a lo que observan en las clases, ¿qué estrategias de lectura utilizan los estudiantes al analizar un texto?

4. ¿Qué estrategias de lectura utilizan ustedes cuando analizan un texto narrativo con sus estudiantes?

5. ¿Alguna vez les leen en voz alta a los alumnos?

6. De todas las estrategias de lectura que ustedes conocen, ¿Cuál les parece la más importante y por qué?

Anexo B
Prueba diagnóstica y prueba final

Noveno grado
Ms. Zaidman
Octubre 2014

Prueba diagnóstica y prueba final

1. Describe tomando en cuenta los cuentos “Continuidad de los parques” y “La señorita Cora” cómo es la narrativa de Julio Cortázar. Puedes hablar de sus diferencias y semejanzas. (Ten en cuenta la vida del autor y el lenguaje y el tono que utiliza) Da dos ejemplos concretos para argumentar tu respuesta.

2. Compara a Pablo del cuento “La señorita Cora” con alguna de estas imágenes y explica la razón de tu escogencia.



3. Escoge uno de los siguientes personajes de los cuentos de Hernando Téllez (el barbero, el mendigo, el hermano mayor, la mama) y haz un análisis profundo sobre su personalidad. ¿Cómo es emocionalmente? ¿De qué manera el personaje cambia durante la historia? ¿Por qué es el protagonista de la historia? Debes tener al menos dos características

4. ¿Qué piensas que va a suceder con Nena la protagonista de “El rastro de tu sangre sobre la nieve”? Argumenta tu respuesta. Que evidencias del texto te ayudan a sacar una conclusión.

5. Lee el siguiente fragmento del cuento “El rastro de tu sangre en la nieve” de Gabriel García Márquez y explica con tus propias palabras qué quiso decir el autor: “Pero fueron esos aires de adioses de buques y ese encarnizamiento de amor los que le permitieron a Nena Daconte romper la cáscara amarga de Billy Sánchez. Debajo de la triste reputación de bruto que él tenía muy bien sustentada por la confluencia de dos apellidos ilustres, ella descubrió un huérfano asustado y triste” (p.149).

Anexo C
Rúbrica para evaluar el análisis de textos narrativos

Rúbrica para evaluar el análisis de textos narrativos
Elaborada por Denise Zaidman

	4 (Excepcional)	3 (Muy bien)	2 (En progreso)	1 (Inadecuado)
Identifica la técnica narrativa y desarrollo de los personajes	El estudiante identifica explícitamente quién es el narrador y explica cómo se transforman los personajes. Así mismo es capaz de identificar los diferentes puntos de vista dentro de una historia y al analizar un texto toma en cuenta el tono y el vocabulario que utiliza el escritor. Siempre proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante identifica quién es el narrador y menciona cómo se transforman los personajes. Así mismo al analizar un texto toma en cuenta el tono y el vocabulario que utiliza el escritor. A veces proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante identifica vagamente quién es el narrador y solamente menciona los personajes y su participación en la obra. Para analizar el texto no toma en cuenta ni el tono ni el vocabulario. Casi no proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante no identifica quién es el narrador y solamente menciona el nombre de los personajes. Para analizar el texto no toma en cuenta ni el tono ni el vocabulario. No proporciona ningún tipo de evidencia del texto para argumentar sus respuestas.
Realiza conexiones con la vida y el contexto del autor y con experiencias previas .	El estudiante realiza conexiones profundas entre la obra y la vida del autor y su contexto. Asimismo, conecta significativamente el texto narrativo con otras historias, experiencias, e imágenes. Siempre proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante realiza conexiones entre la obra y la vida del autor y su contexto. Asimismo, a veces conecta el texto narrativo con otras historias, experiencias, e imágenes. A veces proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante realiza vagamente algunas conexiones entre la obra y la vida del autor y su contexto. Las conexiones que hace entre la obra y otras historias y experiencias no son claras. Casi no proporciona evidencia del texto para argumentar sus respuestas.	El estudiante no realiza conexiones entre la obra y la vida del autor y su contexto. Las conexiones que hace entre la obra y otras historias o experiencias no son apropiadas. No proporciona ningún tipo de evidencia del texto para argumentar sus respuestas.
Utiliza a consciencia estrategias de lectura	El alumno siempre utiliza efectivamente diversas estrategias de lectura. Conecta la nueva información con su conocimiento previo, es capaz de parafrasear el contenido del texto apropiadamente y realiza inferencias y predicciones.	El alumno frecuentemente utiliza diversas estrategias de lectura. A veces conecta la nueva información con su conocimiento previo; es capaz de parafrasear el contenido del texto apropiadamente y de realizar inferencias y predicciones.	El alumno pocas veces utiliza estrategias de lectura. No conecta la nueva información con su conocimiento previo, y casi nunca es capaz de parafrasear el contenido del texto ni de realizar inferencias y predicciones.	El alumno no utiliza estrategias de lectura. No conecta la nueva información con su conocimiento previo, ni es capaz de parafrasear el contenido del texto y de realizar inferencias y predicciones.

Anexo D
Ejemplo de la prueba diagnóstica (preguntas: 1, 2, y 3)

Noveno grado
Ms. Zaidman
Octubre 2014

Prueba Diagnóstica

1. Describe tomando en cuenta los cuentos "Continuidad de los parques" y "La señorita Cora" cómo es la narrativa de Julio Cortázar. Puedes hablar de sus diferencias y semejanzas. (Ten en cuenta la vida del autor y el lenguaje y el tono que utiliza) Da dos ejemplos concretos para argumentar tu respuesta.

La narrativa de Julio Cortázar es diversa, como se puede ver en "Continuidad de los Parques" y "La señorita Cora". En "Continuidad de los parques" el personaje principal está leyendo una historia que resulta ser la realidad. Se puede decir que el lector estaba leyendo su propio destino. Este tipo de narrativa es diferente al de "La señorita Cora" ya que en esta historia, Pablo, (el protagonista) un niño tímido e inseguro, cambia su carácter, y personalidad para complacer a su enfermera Cora. Se puede ver un obvio contraste entre las dos historias por sus diferentes elementos y características. También, las dos historias tienen diferentes tonos y lenguaje. En "La señorita Cora", Cortázar usa un lenguaje complejo y descriptivo, pero en "Continuidad de los parques" usa un lenguaje más fluido y fácil.

2. Compara a Pablo del cuento "La señorita Cora" con alguna de estas imágenes y explica la razón de tu escogencia.



Pablo es como las mascararas, porque las mascararas ocultan la verdadera emoci3n de alguien. En la historia Pablo usa las mascararas con diferentes personas: su mamá y su enfermera Cora. Sin embargo, las mascararas eran iguales, ya que quiere reflejar las mismas emociones. Al principio, Pablo usa la mascarara con su madre, por que ella lo estaba avergonzando al frente de adultos. Esta mascarara ocultaba su niñez para reflejar madurez. Después, Pablo usa la mascarara con su enfermera. Esta vez, Pablo quería demostrar que Cora y él podían tener una conversación adulta. Al final del cuento, Pablo se quita la mascarara y le revela a Cora que en verdad es un niño que necesita a su mamá.

3. Escoge uno de los siguientes personajes de los cuentos de Hernando Téllez (el barbero, el mendigo, el hermano mayor, la mamá) y haz un análisis profundo sobre su personalidad. ¿Cómo es emocionalmente? ¿De qué manera el personaje cambia durante la historia? ¿Por qué es el protagonista de la historia? Debes tener al menos dos características

En el relato "La canción de mamá", el hermano mayor puede ser visto como el protagonista, ya que todos los eventos son relacionados a él. También, este personaje cambia drásticamente, ya que comienza como un niño normal, y termina como un asesino. En el cuento, está en un crucero, escucha una canción de su mamá, que dice que si su hermano se porta mal lo van a tirar al mar. Por eso, el hermano mayor (gracias a su inocencia mezclada con su "responsabilidad") sigue la canción al pie de la letra y tira a su hermano pequeño, convirtiéndose en un asesino.

Anexo E
Ejemplo de la prueba final (preguntas:1, 2 y 3)

Nombre: _____

Ms. Zaidman

P. 1

. 2014

Noveno Pre AP

O Exuberante!

1. Describe tomando en cuenta los cuentos "Continuidad de los parques" y "La señorita Cora" cómo es la narrativa de Julio Cortázar. Puedes hablar de diferencias y semejanzas. Da dos ejemplos concretos para argumentar tu respuesta.

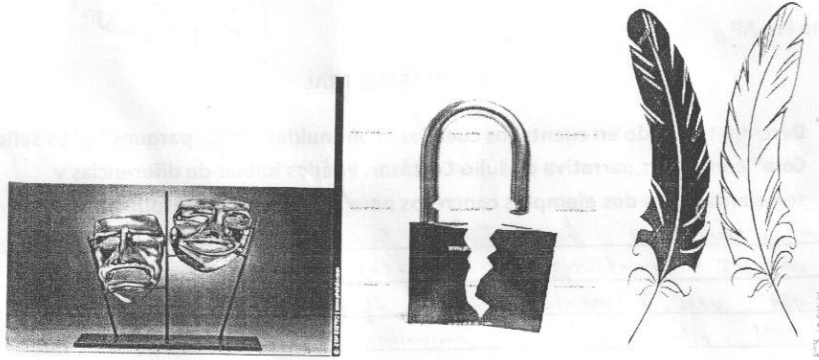
La narrativa de Julio Cortázar tiene muchos aspectos y rasgos creativos. Sus escritos son diferentes y muchos, ya que usa elementos nuevos. Algunos de estos elementos son: el intercambio de narrador en la historia, la mezcla entre la realidad y la fantasía, y la descripción extensa.

Cortázar creó una nueva forma de contar un cuento, cuando comenzó a cambiar al narrador. Él usa este método para describir detalladamente a cada personaje, y para mostrarle al lector diferentes puntos de vista, sobre el mismo acontecimiento. En "La señorita Cora", Cortázar combina el constante cambio de narrador, con la descripción extensa. Cada vez que el narrador cambia, el lector aprende sobre sus sentimientos, emociones, y pensamientos. Sin embargo, esta no es la única técnica que Julio Cortázar usa en sus escritos.

Por el otro lado, en la "Continuidad de los parques", Cortázar hace lo opuesto que en "La señorita Cora". En vez de ampliar la historia y describir a los personajes, Cortázar acorta la historia. Por ejemplo, los personajes ya no son el foco de todos, si no los hechos. Por eso, en esta historia se usa un método que hace que el desarrollo del libro sea más interesante, el cual involucra la fantasía. Un ejemplo en el cual se usa este método es el final, que después de mucho suspense, dice que el libro que se está leyendo el hombre (ficticio), resulta ser la historia de su vida (realidad). Al fin, se puede decir que la narrativa de Julio Cortázar es creativa, nueva, y diversa.

Muy
bueno!

2. Compara a Pablo del cuento "La señorita Cora" con alguna de estas imágenes y explica la razón de tu escogencia



Pablo es igual que la primera imagen de dos caras con emociones opuestas, ya que describen su personalidad en la historia, y su bipolaridad.

Al igual que la imagen, Pablo tiene una máscara con la cual se cubre de la inseguridad, la vergüenza y la timidez. Pablo usa la máscara en situaciones que lo perjudican, y con ella esconde su verdadera identidad, y cubre sus emociones reales. Un ejemplo es siempre que Cora entraba al cuarto, Pablo tenía un sentimiento de amor, pero siempre tenía miedo, entonces se cubría ese sentimiento, y lo reemplazaba por timidez.

También, la imagen puede representar que Pablo es un niño con muchos sentimientos. En la imagen las dos máscaras muestran felicidad y tristeza. En la historia, Pablo sería el dueño de las dos máscaras, ya que siempre cambiaba de emoción, dependiendo de la situación. Por ejemplo, al principio Pablo odiaba a su mamá, porque le daba vergüenza, pero al final del cuento la extraña, y quiere estar con ella.

3. Escoge uno de los siguientes personajes de los cuentos de Hernando Téllez (El barbero, el mendigo, el hermano mayor, la mamá) y haz un análisis profundo sobre su personalidad. Debes tener al menos 2 características y argumentar tu respuesta con ejemplos concretos.

El barbero en el cuento de Hernando Téllez es un hombre débil, pero al mismo tiempo fuerte. Estas características son opuestas, ya que describen el cambio que tuvo el personaje a través de la historia. Este cambio fue excelente, por que de ser un hombre débil, se transformo en alguien fuerte e inteligente.

Primero que todo, el barbero era una persona insignificante, que creía firmemente en su partido político. Esto cambió, justo cuando entro uno de los líderes del partido apostado a su tienda. Al reconocer a este señor, el barbero se dio cuenta de la inmensa responsabilidad que tenía y el poder que había ganado. En mi opinión, el poder fue lo que corrompió al barbero, ya que fue muy débil para combatir sus impulsos.

Sin embargo, el solo pensar en el poder que poseía no era tan malo, comparado a que si lo hubiera usado. El no usar el poder, (matar al líder) fue lo que lo volvió fuerte, y lo que demuestra que si podía combatir sus impulsos.

Anexo F
Ejemplo de la prueba diagnóstica (preguntas: 4 y 5)

4. ¿Qué piensas que va a suceder con Nena Daconte? ¿Explica por qué?

Yo pienso que Nena Daconte ~~va a morir~~ va a terminar muriendo. Yo pienso esto por que cuando lleguen al hospital ella ya esta casi desangrada y perdiendo la consciencia. Aunque solo sea una cortada de dedo, es el realismo magico entonces algo raro e inesperado como la muerte de Nena es algo probable.

5. Lee el siguiente fragmento del cuento "El rastro de tu sangre en la nieve" de Gabriel García Márquez y explica con tus propias palabras qué quiso decir el autor: "Pero fueron esos aires de adioses de buques y ese encarnizamiento de amor los que le permitieron a Nena Daconte romper la cáscara amarga de Billy Sánchez. Debajo de la triste reputación de bruto que él tenía muy bien sustentada por la confluencia de dos apellidos ilustres, ella descubrió un huérfano asustado y triste" (p.149).

Este fragmento se refiere a como el amor que Nena y Billy sentian por el otro le motiva a Nena que Billy se cae quien intentaba ser, y que el por dentro es una persona sola sin un fuerte núcleo familiar, esto hace que se conecte con la familia que se apega mas como pareja.

Anexo G
Ejemplo de la prueba diagnóstica (preguntas: 4 y 5)

4. ¿Qué piensas que va a suceder con Nena Daconte? ¿Explica por qué?

Los cuentos de Gabriel García Márquez normalmente o siempre tienen un final sorprendente o inesperado. Por esta razón yo creo que Nena Daconte se va a desahogar y morir, por algo muy pequeño. Lo que me hace pensar esto es que no le está poniendo atención a su cortada y de pronto el autor está tratando de transmitir un mensaje y enseñar que lo más pequeño se pueda convertir en algo grande. También me he dado cuenta que el matrimonio la ha cambiado mucho y que va a madurar más. Un ejemplo es cuando Billy quiere hacer lo que siempre hacían en todas partes cuando eran niños pero Nena le responde que es mejor hacerlo en el hotel en una cama ya que están casados y las cosas son diferentes.

5. Lee el siguiente fragmento del cuento "El rastro de tu sangre en la nieve" de Gabriel García Márquez y explica con tus propias palabras qué quiso decir el autor: "Pero fueron esos aires de adioses de buques y ese encarnizamiento de amor los que le permitieron a Nena Daconte romper la cáscara amarga de Billy Sánchez. Debajo de la triste reputación de bruto que él tenía muy bien sustentada por la confluencia de dos apellidos ilustres, ella descubrió un huérfano asustado y triste" (p.149).

En la cita el autor describe el momento en que Nena logra que Billy se quite su máscara de ser fuerte y egoísta y que le muestre quien es Billy verdaderamente. Como dice el autor, lo que permitió a Nena a hacer eso fue el amor, probablemente algo que Billy nunca había sentido antes. Nena también descubrió a un hombre que nunca tuvo papas si no humanos que lo alimentaban y le pagaban todo. Nena se dio cuenta de que el necho anterior había ofrecido mucho a Billy y que para esconder esa tristeza y soledad Billy se cubrió con alguien que no era él.