

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Prácticas de enseñanza mediadas por actividades de lectura y escritura: análisis de una secuencia didáctica sobre género policial implementada en 8vo de EGB

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y Literatura

Autoras:

Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero

CI: 0151111069

Correo electrónico: angielisbeth14@hotmail.com

Jacqueline Elena Granizo Usca

CI: 0303103659

Correo electrónico: jacquelinegranizo2001@gmail.com

Tutor:

Dr. Guillermo Alejandro Cordero Carpio

CI: 0102649092

Cuenca - Ecuador

5 – septiembre - 2022

Resumen

En este estudio se analizó las prácticas de lectura y escritura que se efectuaron durante la implementación de una secuencia didáctica sobre el género policial en 8vo de EGB en la Unidad Educativa del Milenio “Sayausí”. La secuencia fue producto de un codiseño didáctico realizado entre un docente y las autoras de esta investigación. El objetivo fue caracterizar las prácticas de enseñanza de un docente de Lengua y Literatura mediadas por actividades de lectura y escritura, que promovieron en los alumnos la construcción de conocimientos literarios relacionados con el género policial. La metodología de esta investigación fue cualitativa de modalidad interactiva y descriptiva de un estudio de caso instrumental e intervencionista. La recolección de datos contempló la transcripción de clases y foros, recolección de documentos curriculares, dos entrevistas al docente y dos encuestas a los estudiantes. Para el análisis de los datos recabados se utilizaron tres estrategias: categorización, contextualización (Maxwell y Miller, 2012) e interpretación directa (Stake, 1999). Esto, con el fin de identificar los “contenidos movilizados por los estudiantes” (Lerner, 2001), las “acciones docentes” que promovieron la movilización de contenidos (Sensevy, 2007; Sánchez Miguel, 2011) y las percepciones del docente y los estudiantes sobre su participación en la implementación de la secuencia didáctica. Los resultados muestran que el profesor realizó nueve acciones docentes que promovieron en los estudiantes quehaceres de lectura y escritura sobre el género policial. Asimismo, las percepciones dieron cuenta del cambio que se generó en los actores involucrados previo y posterior a la implementación de la secuencia didáctica.

Palabras clave: Enseñanza de literatura. Prácticas de lectura y escritura. Secuencia didáctica. Género policial.

Abstract

This study analyzed the reading and writing practices that took place during the implementation of a didactic sequence on the police genre in 8th grade of EGB in the Millennium Educational Unit "Sayausí". The sequence was the product of a didactic co-design carried out by a teacher and the authors of this research. The objective was to characterize the teaching practices of a Language and Literature teacher mediated by reading and writing activities, which promoted in the students the construction of literary knowledge related to the police genre. The methodology of this research was qualitative of interactive and descriptive modality of an instrumental and interventionist case study. Data collection included the transcription of classes and forums, collection of curricular documents, two teacher interviews and two student surveys. Three strategies were used for the analysis of the data collected: categorization, contextualization (Maxwell and Miller, 2012) and direct interpretation (Stake, 1999). This, in order to identify the "contents mobilized by students" (Lerner, 2001), the "teaching actions" that promoted the mobilization of contents (Sensevy, 2007; Sánchez Miguel, 2011) and the perceptions of the teacher and students about their participation in the implementation of the didactic sequence. The results show that the teacher carried out nine teaching actions that promoted reading and writing tasks on the police genre in the students. Likewise, the perceptions showed the change that was generated in the actors involved before and after the implementation of the didactic sequence.

Key words: Teaching literature. Reading and writing practices. Didactic sequence. Police genre.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 2 |
| Abstract..... | 3 |
| Dedicatoria..... | 13 |
| Agradecimientos..... | 15 |
| Introducción..... | 17 |
| CAPÍTULO I: ANTECEDENTES..... | 20 |
| 1.1. Antecedentes internacionales..... | 20 |
| 1.2. Antecedentes nacionales..... | 22 |
| 1.3. Antecedentes locales..... | 24 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 25 |
| 2.1. ¿Qué se enseñó?..... | 26 |
| 2.1.1. Reinención de la literatura..... | 26 |
| 2.1.2. Educación literaria..... | 27 |
| 2.1.3. Modelos de enseñanza..... | 29 |
| 2.1.4. Quehaceres de los estudiantes..... | 30 |
| 2.1.4.1. Contenidos en acción y contenidos en reflexión..... | 30 |
| 2.1.4.2. Quehaceres de lector y quehaceres de escritor..... | 31 |
| 2.1.4.3. Quehaceres de comprensión..... | 32 |
| 2.1.5. Género policial..... | 32 |
| 2.1.5.1. Elementos del género policial..... | 34 |
| 2.2. ¿Cómo se enseñó?..... | 34 |
| 2.2.1. El Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria..... | 35 |
| 2.2.1.1. Los objetivos curriculares..... | 36 |
| 2.2.1.2. Destrezas con criterio de desempeño..... | 36 |
| 2.2.1.3. Gestión del espacio y el tiempo..... | 36 |

| | | |
|----------|--|----|
| 2.2.2. | La secuencia didáctica | 37 |
| 2.2.2.1. | Trabajo grupal y trabajo individual. | 39 |
| 2.2.3. | Las acciones docentes | 40 |
| 2.2.3.1. | La cuádrupla de las acciones. | 40 |
| 2.2.3.2. | El reto del docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. | 41 |
| 2.2.4. | Percepciones del docente y los estudiantes: prácticas declaradas | 42 |
| | Capítulo III: METODOLOGÍA | 42 |
| 3.1. | Diseño de investigación | 42 |
| 3.2. | Selección del caso y contexto educativo | 43 |
| 3.3. | Fases de la investigación: codiseño, implementación, recolección y análisis de datos 45 | |
| 3.3.1. | Codiseño de la secuencia didáctica entre el docente y las investigadoras | 45 |
| 3.3.2. | Implementación de la secuencia didáctica | 45 |
| 3.3.3. | Recolección de datos..... | 45 |
| 3.3.4. | Análisis de los datos: ¿Cómo se analizaron? | 46 |
| | CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS | 47 |
| 4.1. | Codiseño de la secuencia didáctica | 47 |
| 4.1.1. | Algunos aspectos y actividades propuestos por el docente y las investigadoras en la planificación de la secuencia didáctica | 48 |
| 4.1.2. | Producto final de la secuencia didáctica | 49 |
| 4.2. | Acciones docentes en las tres sesiones de clases del género policial..... | 52 |
| 4.2.1. | Definir | 52 |
| 4.2.2. | Devolver..... | 54 |
| 4.2.3. | Regular..... | 54 |
| 4.2.3.1. | Redefinir. | 55 |
| 4.2.3.2. | Promover la participación..... | 55 |

| | | |
|----------|---|----|
| 4.2.3.3. | Verificar si comprenden (o no) la tarea. | 56 |
| 4.2.3.4. | Mantener la disciplina. | 57 |
| 4.2.4. | Institucionalizar..... | 57 |
| 4.2.5. | Detectar errores de ortografía y gramática y recomendar su corrección | 58 |
| 4.2.6. | Explicar..... | 59 |
| 4.2.7. | Pedir confirmación..... | 61 |
| 4.2.8. | Pedir completar | 62 |
| 4.2.9. | Preguntar..... | 63 |
| 4.2.9.1. | Construir conocimientos del tema. | 63 |
| 4.2.9.2. | Recordar el tema de la clase. | 63 |
| 4.2.9.3. | Interrogar sobre la lectura..... | 64 |
| 4.3. | Leer para aprender acerca del género policial..... | 65 |
| 4.3.1. | Responder en el foro | 66 |
| 4.3.1.1. | Citar la obra. | 66 |
| 4.3.1.2. | Descubrir el crimen. | 68 |
| 4.3.1.3. | Reflexionar críticamente..... | 69 |
| 4.3.1.4. | Opinar sobre el personaje. | 69 |
| 4.4. | Escribir para aprender acerca del género policial | 71 |
| 4.4.1. | Narrar en tercera persona | 72 |
| 4.4.2. | Escribir a partir de una imagen con texto | 73 |
| 4.4.3. | Usar ‘Había una vez...’ al comenzar el microcuento | 74 |
| 4.4.4. | Imitar el modelo de cuento policial | 75 |
| 4.4.4.1. | Plantear el enigma a partir del tema de la muerte..... | 76 |
| 4.4.4.2. | Construir al detective a partir de la figura masculina. | 77 |
| 4.4.4.3. | Construir al victimario a partir de la figura masculina..... | 78 |
| 4.4.4.4. | Construir a la víctima a partir de la figura femenina..... | 79 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.5. | Percepción del docente..... | 81 |
| 4.5.1. | Codiseño de la secuencia didáctica para promover la lectura y la escritura | 81 |
| 4.5.2. | Cumplimiento de la destreza con criterio de desempeño y los objetivos curriculares..... | 82 |
| 4.6. | Percepción de los estudiantes..... | 84 |
| 4.6.1. | Conocer sobre el género policial..... | 85 |
| 4.6.2. | Lectura del género policial: Un gusto por la lectura..... | 86 |
| 4.6.3. | Escritura del género policial: Un gusto por la escritura creativa..... | 88 |
| 5. | Conclusiones y recomendaciones | 90 |
| 6. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 96 |
| 7. | Anexos | 102 |
| 7.1. | Permiso dirigido al rector de la Unidad Educativa “Sayausí” | 102 |
| 7.2. | Secuencia didáctica (planificación de la clase)..... | 103 |
| 7.3. | Lectura “La banda moteada” de Arthur Conan Doyle. | 106 |
| 7.4. | Tabla de categorías: Análisis de las acciones docentes-Sesión 1..... | 106 |
| 7.5. | Tabla de categorías: Análisis de la acciones docentes-Sesión 2..... | 106 |
| 7.6. | Tabla de categorías: Análisis de la acciones docentes-Sesión 3..... | 106 |
| 7.7. | Tabla de categorías: Análisis de los quehaceres de lector-Foro 1..... | 106 |
| 7.8. | Tabla de categorías: Análisis de los quehaceres de escritor-Foro 2..... | 106 |
| 7.9. | Diapositivas de imágenes con texto para la escritura del relato policial..... | 107 |
| 7.10. | Entrevista al docente previo al diseño y la implementación de la secuencia didáctica 108 | |
| 7.11. | Entrevista al docente posterior al diseño y la implementación de la secuencia didáctica..... | 108 |
| 7.12. | Encuesta a los estudiantes previo al diseño y la implementación de la secuencia didáctica..... | 108 |

7.13. Encuesta a los estudiantes posterior al diseño y la implementación de la secuencia didáctica 108

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Prácticas de enseñanza mediadas por actividades de lectura y escritura: análisis de una secuencia didáctica sobre género policial implementada en 8vo de EGB", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 5 de septiembre del 2022.



Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero

C.I: 0151111069

Cláusula de Propiedad Intelectual

Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero autora del trabajo de titulación "Prácticas de enseñanza mediadas por actividades de lectura y escritura: análisis de una secuencia didáctica sobre género policial implementada en 8vo de EGB", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 05 de septiembre de 2022.



Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero

C.I: 0151111069

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Jacqueline Elena Granizo Usca en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Prácticas de enseñanza mediadas por actividades de lectura y escritura: análisis de una secuencia didáctica sobre género policial implementada en Bvo de EGB", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de septiembre de 2022.



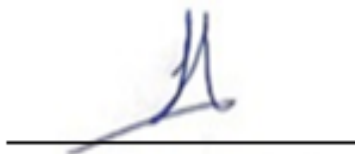
Jacqueline Elena Granizo Usca

C.I: 0303103659

Cláusula de Propiedad Intelectual

Jacqueline Elena Granizo Usca autora del trabajo de titulación "Prácticas de enseñanza mediadas por actividades de lectura y escritura: análisis de una secuencia didáctica sobre género policial implementada en 8vo de EGB", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 05 de septiembre de 2022.



Jacqueline Elena Granizo Usca

C.I: 0303103659

Dedicatoria

A Dios:

Por ser el guía de luz en los senderos de mi vida.

A mi padre:

Por brindarme su apoyo y cariño incondicional siempre. Con su guía y confianza he podido llegar hasta esta etapa de mi vida, que es un escalón más de los muchos que anhelo alcanzar.

A mi madre:

Quien, pese a las dificultades, me ha acompañado en mis días grises con un arcoíris de felicidad.

ATT. SANLLY.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a:

Dios, guía y fortaleza en este arduo camino.

A mi sol que ilumina mis días, mi padre, Roberto.

*A mi luna que ilumina mis noches, mi madre,
Carmita.*

ATT. JACQUI G.

Agradecimientos

A mis padres, por brindarme siempre todo su cariño, conocimiento y apoyo incondicional. Por enseñarme que el camino del conocimiento requiere de fortaleza, fuerza de voluntad y valentía. Siempre han buscado lo mejor para mí y consentirme en todo momento. Agradezco su esfuerzo y dedicación por convertirme en la persona que ahora soy.

A Juan David, a quien le agradezco por siempre creer en mí. La distancia y el tiempo no fueron obstáculos para construir una gran historia: “Hasta que apareciste, con tu fantasía...”.

A Silvana, mi compañera y mejor amiga a lo largo de mi carrera universitaria. Gracias por las sonrisas y los consejos brindados. Silvana ha sido mi par académico y la cómplice de muchas aventuras.

A Jacqueline, quien me ha acompañado en la construcción de este trabajo de investigación y en quien encontré una buena amistad.

A mi tutor Guillermo, quien ha sido el guía en los contenidos generados y un modelo a seguir académicamente en la docencia.

A Eugenia W., una docente que ama su trabajo y a sus estudiantes.

Gracias,

ATT. SANLLY.

Agradecimientos

A Dios, por permitirme cumplir las metas que me he propuesto.

A mis padres, Roberto y Carmita, por los valores que me inculcaron, por el conocimiento que depositaron en mí, por ser mi refugio y formarme para la vida.

A mis hermanos, Jesica, Jimmy, Joselin, Jonnathan, por confiar en mí y brindarme su apoyo en todo momento.

A mi amiga, Coraima, por ser mi apoyo y fuente de felicidad.

A Sanlly, mi compañera de tesis, quien ha recorrido este arduo camino conmigo y me ha contagiado de energía positiva.

A, Guillermo, mi tutor, guía y proveedor de conocimiento.

Gracias,

ATT. JACQUI G.

Introducción

En el proceso educativo siempre ha existido un gran dilema acerca de la enseñanza de la literatura ¿es posible enseñarla? Y en el caso de serlo, ¿qué se enseña? Y, sobre todo: ¿cómo se enseña? ¿de forma netamente tradicionalista o constructivista? Si nos definimos por una metodología constructivista, centrada en el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes, el desafío que se plantea a la enseñanza de la literatura está íntimamente relacionado con el papel que cumplen la lectura y la escritura, como objetos y medios de enseñanza. Bombini (2006) afirma que el típico discurso que ha existido en torno a este tema es “la literatura no es enseñable” (p. 71). En este sentido, el autor apunta que es necesario reivindicar la enseñanza de la literatura como una disciplina curricular en torno a teorías consistentes y significativas, y propuestas de lectura y escritura en las que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula.

La búsqueda bibliográfica que realizamos con el objetivo de identificar trabajos que den cuenta de prácticas de enseñanza de la literatura mediadas por actividades de lectura y escritura realizados en la ciudad de Cuenca, pone en evidencia que, si bien existen algunas iniciativas que apuntan en esta línea, estas resultan escasas e incipientes para aliviar la necesidad que tienen los profesores de secundaria con respecto a este tipo de conocimiento didáctico que les ayude a desarrollar su actividad en el aula. Concretamente, la búsqueda nos permitió identificar cuatro trabajos: en dos de ellos, Guartambel y Quishpe (2021), y Ortega y Portocarrero (2021) realizan estudios sobre la implementación de una serie de estrategias didácticas para fomentar la lectura y la escritura creativa en clases de Lengua y Literatura. En el tercero, Vázquez y Vela (2017) elaboran tres herramientas audiovisuales (Nanolab) sobre la novela policial para 10mo de EGB. En estos trabajos, se pone en relevancia la implementación de las estrategias, más no las acciones y los contenidos que se movilizan en las mismos. Y, en el cuarto, Cordero (2020) realiza un estudio centrado en la escritura de Métodos Numéricos en la Universidad de Cuenca. Pese a que este trabajo analiza las acciones del docente, se limita al contexto universitario en la enseñanza de Ingeniería.

Como un aporte para llenar el vacío identificado con respecto al conocimiento sobre prácticas de enseñanza de la literatura mediadas por la lectura y la escritura, nuestro estudio se propuso

codiseñar¹, implementar y analizar una secuencia didáctica centrada en la enseñanza del género policial. En lo que se refiere al análisis, concretamente, buscamos identificar y caracterizar los contenidos movilizados por los estudiantes durante la implementación de la secuencia (Lerner, 2001), las acciones docentes que promovieron la movilización de dichos contenidos (Sensevy, 2007; Sánchez Miguel, 2011) y las percepciones de los sujetos, docente y estudiantes, sobre la situación didáctica en la que se vieron involucrados. De esta forma buscamos dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas de enseñanza, mediadas por actividades de lectura y escritura, promueve un docente de Lengua y Literatura en una secuencia didáctica del género policial implementada a estudiantes de 8vo de EGB de la Unidad Educativa del Milenio “Sayausí”?

De esta forma, el objetivo general de nuestra investigación contempla: Caracterizar las prácticas de enseñanza de un docente de Lengua y Literatura, mediadas por actividades de lectura y escritura, que promueven en los alumnos la construcción de conocimientos literarios relacionados con el género policial. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir las acciones del docente que promuevan la movilización de contenidos literarios a través de actividades de lectura y escritura.
2. Identificar y describir los contenidos movilizados por los estudiantes en las actividades de la secuencia didáctica centradas en el género policial.
3. Analizar las percepciones del profesor y de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del género policial a través de actividades de lectura y escritura.

Ahora bien, este estudio resulta relevante, puesto que las prácticas de enseñanza en el área de Lengua y Literatura mediadas por prácticas de lectura y escritura han sido escasamente exploradas en nuestro medio. De esta forma, nuestro estudio aporta directamente a la construcción de un conocimiento didáctico que ayude a mejorar la práctica docente en esta área del saber. En nuestro caso concreto, explorar las acciones del profesor, los contenidos movilizados que promovieron los estudiantes, así como las percepciones de uno y otros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, aportan a entender las relaciones que se establecen entre el docente, el estudiante y el saber literario.

¹ Diseño colaborativo entre docente e investigadoras.

De esta manera, la pertinencia de esta investigación radica en que, al estudiar la práctica docente relacionada a la enseñanza de la literatura, se construye un conocimiento que puede ser aprovechado por otros profesores para mejorar su actividad y, en consecuencia, la formación de los estudiantes como lectores y escritores con capacidades críticas y discursivas que les permitan ser actores sociales y culturales con pleno derecho.

Nuestro trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos: en el primero, damos a conocer los antecedentes de nuestra investigación, los cuales se clasifican en estudios internacionales, nacionales y locales; en el segundo, presentamos el marco teórico, el cual está conformado de conceptos clave sobre *¿Qué se enseñó?* y *¿Cómo se enseñó?* que resultan esenciales en el análisis de los datos acerca de la acción docente, los quehaceres de los estudiantes y las prácticas declaradas o percepciones de profesor-alumnos; en el tercero, anunciamos la metodología de nuestra investigación que tiene un enfoque cualitativo de modalidad interactiva y descriptiva de un estudio de caso instrumental; y, en el cuarto, exponemos el análisis y los resultados de nuestros datos en el siguiente orden: Codiseño de la secuencia didáctica, donde se exponen algunos aspectos y actividades propuestos por el docente y las investigadoras para la planificación e implementación de la secuencia didáctica; las nueve acciones docentes halladas en las tres sesiones de clases del género policial; ‘leer para aprender acerca del género policial’, el cual contiene los quehaceres de lector movilizados en los estudiantes en la lectura del cuento “La banda moteada”; escribir para aprender acerca del género policial, en el que se muestran los quehaceres de escritor movilizados en los estudiantes en la producción de un microcuento policial; la percepción del docente acerca del codiseño de la secuencia didáctica y el cumplimiento de la destreza y objetivos curriculares; y, la percepción de los estudiantes sobre la lectura y la escritura del género policial.

Finalmente presentamos las conclusiones de nuestro trabajo que dan cuenta de la acción del docente, los contenidos que movilizó en los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura y las percepciones que tuvieron previo y posterior a la implementación de la secuencia didáctica del género policiaco. Las acciones docentes generan espacios de interacción dentro y fuera del aula. Los alumnos, con el docente como guía, aceptan y siguen diversas reglas definitorias del juego didáctico que les permite construir y consolidar sus conocimientos. Con las prácticas declaradas, se pudo verificar el alcance de la destreza con criterio de desempeño

y los objetivos curriculares en el marco del codiseño didáctico, así como el gusto por la lectoescritura que desarrollaron los estudiantes.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

“Es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura”.

GUSTAVO BOMBINI

Para establecer los antecedentes de esta investigación se realizó una búsqueda bibliográfica en bases digitales a través de palabras clave y muestreo de ‘bola de nieve’ en la que se identificaron trabajos iniciales y, a partir de estos, otros adicionales. Los trabajos relevados se presentan en tres grandes bloques: internacionales, nacionales y locales.

1.1. Antecedentes internacionales

Dentro de *los antecedentes internacionales* encontramos trabajos que abordan la enseñanza de la literatura desde tres aspectos: el rol del docente y los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura, métodos para la lectura y la escritura en el aula y la enseñanza del género policial.

En primer lugar, relevamos dos artículos que indagan *en el rol que juega el docente* en las actividades didácticas que entran prácticas de lectura y escritura. En Venezuela, Castillo (2009) investiga sobre la enseñanza de lectura, escritura y literatura en la educación secundaria por medio de un análisis descriptivo reflexivo de documentos de didáctica de la literatura. Los resultados del estudio muestran que el análisis de una obra literaria y la escritura creativa son actividades complejas que requieren de una serie de estrategias didácticas conductuales que el docente debe escoger para fomentar en sus estudiantes habilidades lecto-escriturales como el pensamiento crítico y la redacción. El principal aporte del autor para nuestro trabajo es que el docente debe priorizar en el aula la construcción de ambientes de conocimiento que den paso a la motivación, concentración y atención de los estudiantes. En Argentina, la investigación realizada por Tosi (2020) describe cómo el papel del docente se ha modificado y complejizado a través de los años. Mediante un análisis descriptivo, la autora indaga la labor del profesor en pleno siglo XXI. Los resultados de su investigación registran que el educando ya no es simplemente transmisor de conocimientos, sino que se ha convertido en el mediador entre los

estudiantes y el texto literario; también es guía en el manejo de plataformas digitales. Este estudio demuestra la relevancia del docente como intermediario en el proceso educativo y la importancia que han adquirido los soportes digitales para la enseñanza de la lengua y la literatura.

En segundo lugar, hallamos dos artículos sobre *el rol de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura*. En Colombia, Arenas (2014) realiza el análisis del papel de los estudiantes en la escritura colaborativa de un ensayo en la asignatura “Composición en Español II” mediante un método cualitativo de tipo descriptivo. El objetivo del trabajo es caracterizar el papel de los alumnos en el proceso de escritura colaborativa de un texto argumentativo. Para ello, agrupa a estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en tres grupos de tres. Los resultados apuntan que el trabajo conjunto permite a los estudiantes asumir diversos roles en la escritura del mismo para generar la construcción de conocimientos tales como: el tema abordado, procedimientos de argumentación, tipología textual y redacción de textos. El aporte de este trabajo es la importancia del trabajo colaborativo en el aula. En España, Moreno, Guzmán y García (2017) efectúan un análisis comparativo de los hábitos de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela aplicada a estudiantes de 2^{do} y 3^{er} ciclo de EP. El objetivo de la investigación es abordar la frecuencia con que leen y escriben los estudiantes en el aula y en su hogar. Para esto, se aplicaron trabajos centrados en la lecto-escritura realizados de manera autónoma y cooperativa de la mano del docente en el aula. El trabajo tuvo como resultados que los estudiantes leen y escriben con mayor frecuencia en el aula porque se mantienen vigilados por el docente, mientras que en el hogar no realizan prácticas de lectura y escritura. Este trabajo aporta como se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura.

En tercer lugar, daremos a conocer algunos métodos utilizados para *la lectura en el aula*. En España, Valls, Soler y Flecha (2008) conciben a la lectura dialógica como una de las mejores estrategias que acelera la competencia lectora en el aula y esta puede ser fomentada con el apoyo no solo de la escuela si no de la familia. Para comprender la relevancia de este instrumento utilizan un método descriptivo. El resultado del estudio evidencia que mediante la lectura dialógica se puede interpretar, reflexionar de manera crítica e interactuar sobre los textos literarios leídos para posteriormente propiciar la escritura. Por su parte, Martínez (2016) propone el método de cooperación como una estrategia lectora que promueve la interpretación de los textos. El método que utiliza para validar su estudio se basa en la inferencia por medio

de la elaboración y ejecución de pruebas escritas que consten con actividades de comprensión lectora. Los resultados demuestran que el método resulta exitoso para promover las habilidades de los estudiantes en la lectura. El trabajo cooperativo permite valorar la lectura, fomentar la capacidad oral, el respeto al otro y la interpretación conjunta de textos literarios. En la misma línea, Leibbrandt (2018) elabora un artículo sobre el arte de la conversación como una estrategia metodológica para el fomento de la competencia literaria y comunicativa. De esta forma, se centra en el modelo de Heidelberg de la conversación literaria y realiza un estudio descriptivo del mismo. Los resultados demuestran que esta herramienta resulta clave al momento de interpretar un texto literario. El aporte de estos estudios radica en el método de la conversación literaria como una estrategia didáctica para el fomento de la lectura y la escritura en el aula.

En cuarto lugar, revisamos dos trabajos sobre *la enseñanza del género policial* que resultan esenciales para nuestro estudio. En Argentina, Wolman (1997) realiza la planificación de un proyecto didáctico basado en una antología de cuentos policiales. La autora plantea una serie de fundamentos teóricos y actividades para implementar en el aula la importancia de los cuentos policiales, sus características, diferentes etapas para el desarrollo del proyecto, el abordaje de otros temas relacionados al cuento policial y algunos contenidos de reflexión. A modo de cierre, la autora manifiesta que es necesario que la propuesta sea implementada en el aula, pues su efectividad queda como mera hipótesis. En Colombia, González y Rubio (2016) diseñan en su tesis de pregrado, una secuencia didáctica para desarrollar y fortalecer las habilidades de comprensión lectora y el placer literario en estudiantes de sexto grado de EGB mediante los cuentos policiales de Edgar Allan Poe. Para la elaboración de la misma se basan en el modelo interactivo de Isabel Solé. Los resultados apuntan que la elaboración de la secuencia permite centrarse en las necesidades específicas de los estudiantes desde la activación de conocimientos previos hasta el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora. Ambos trabajos sobre las secuencias del género policial dan cuenta de la importancia no solo de la elaboración, sino de la implementación de las mismas. Esto nos permite comprobar su eficacia en el ámbito educativo.

1.2. Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, revisamos cuatro trabajos centrados en *la acción lectora y en la elaboración y la implementación de secuencias didácticas*, que nos sirven como antecedentes de carácter metodológico.

En Quito, Páez (2020) efectúa un trabajo acerca de la repercusión del canon literario en la formación y el fortalecimiento de la motivación lectora en los estudiantes de octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Central del Ecuador durante el periodo 2020-2020. El enfoque de la investigación es cuanti-cualitativo con la utilización de instrumentos como encuestas y entrevistas. Los resultados de su análisis establecieron una relación entre la motivación lectora y el canon literario ya que permite la comprensión de los movimientos, géneros e historia de la literatura. Por su parte, Pasquel (2018) elabora un estudio sobre la implementación de una unidad didáctica para el desarrollo de la lectura analógico-valorativa en la construcción de textos en estudiantes de 2do BGU de la Institución Educativa Rumania. La finalidad es despertar su interés, motivación y participación activa con los docentes como guías de las actividades. El método es cualitativo y se centra en un enfoque constructivista de los aprendizajes. Los resultados revelan que la unidad didáctica favorece la comprensión lectora de los estudiantes, pues promueve su participación activa, les permite aprender mientras se divierten y fortalece la comunicación oral y la expresión escrita. La importancia de estos estudios radica en la elaboración e implementación de las secuencias didácticas.

En Machala, Jaramillo (2019) implementa una secuencia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza de la lectoescritura en Educación General Básica Preparatoria debido a que se había detectado falencias en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en la lectura y la escritura. El enfoque del trabajo es de carácter argumentativo acerca de la lectoescritura musical del método Willems. Los resultados muestran que la música y el juego cumplen un papel importante en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, pues incrementan el desarrollo auditivo y motriz de los estudiantes mientras mejoran sus capacidades literarias. En Azogues, Álvarez y Garzón (2020) desarrollan una propuesta didáctica para la asignatura de Ciencias Naturales a 23 alumnos de 8vo año de la Unidad Educativa “Javier Loyola” con la finalidad de reforzar los conocimientos en esta área por medio de la lúdica de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que tengan los estudiantes. El tipo de investigación de este estudio es mixta. Los resultados revelan la importancia de la motivación por parte del docente al momento de ejecutar la secuencia, pues la falta de la misma impide el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, evidencian la insuficiente delimitación de los objetivos y las actividades por parte del docente. El aporte de estos trabajos es la labor del docente en aula, así como la importancia del diseño de las secuencias de aprendizaje.

1.3. Antecedentes locales

En el contexto local, encontramos algunos trabajos acerca de *la enseñanza de la literatura en la ciudad de Cuenca* desarrollados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y en la Universidad de Cuenca. No obstante, los estudios sobre este aspecto respecto a acciones docentes y contenidos movilizados por los estudiantes en actividades de lectura y escritura son escasos.

En Cuenca, Cordero (2020), realiza en su tesis doctoral una investigación centrada en la escritura para analizar la puesta en acción del docente y reflexionar qué contenidos movilizan los estudiantes para así, observar la labor constructiva del profesor. Este estudio se aplicó en la enseñanza de los contenidos en la asignatura de Métodos numéricos en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cuenca. El trabajo es un estudio de caso intervencionista (codiseño didáctico). Los resultados reflejaron cambios en la actividad productiva del docente a partir de la implementación del codiseño didáctico, ya que mejorar sus prácticas de enseñanza en la escritura dio resultados positivos en las producciones escritas de los estudiantes. Esta tesis fue la guía principal de nuestro trabajo investigativo.

También se revisó el trabajo de Guartambel y Quishpe (2021), quienes elaboran una guía de estrategias didácticas artísticas en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el 8vo de EGB de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón mediante un enfoque cualitativo de investigación-acción. Los resultados de la aplicación de las estrategias son satisfactorios debido a que se enfocó en las necesidades educativas de los estudiantes, se promovió su aprendizaje activo y se motivó a su participación recurrente. Siguiendo esta línea, Ortega y Portocarrero (2021) hacen un estudio cualitativo de investigación-acción enfocado en la aplicación de cuatro técnicas (cuentos al revés, ensalada de cuentos, binomio fantástico, ¿qué pasaría si...?) para la lectura y escritura creativa de cuentos clásicos en el 3ro de EGB de la Unidad Educativa del Milenio 'Sayausí'. Esto, con el fin de mejorar sus habilidades escriturales mediante producciones literarias. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron entrevistas y la observación participante. Los resultados evidencian que la aplicación de las cuatro técnicas mejoró las habilidades lectoescriturales de los estudiantes, así como la participación activa del docente y los padres de familia como guías mediadores de las

actividades. El aporte de este trabajo es la aplicación de técnicas que favorecen la lectoescritura en los alumnos.

Finalmente, en nuestra búsqueda encontramos una tesis de pregrado centrada en la enseñanza del género policial, realizada por Vázquez y Vela (2017) en la Universidad de Cuenca. En este trabajo las autoras elaboran tres videos educativos para 10mo de EGB sobre la novela policial. De esta forma, buscan generar herramientas audiovisuales (Nanolab) ricas en aprendizajes significativos y hacer del entorno escolar un espacio dinámico y actualizado según las necesidades de la sociedad. El método de investigación es cualitativo. Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes disfruta de los audiovisuales educativos dentro y fuera del aula. El aporte de este estudio es la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A más de las investigaciones mencionadas, no hemos hallado trabajos relacionados a la enseñanza del género policial en los que se analice la acción docente, desarrollados en la ciudad de Cuenca.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

“El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura”.

DELIA LERNER

Este capítulo da cuenta de los conceptos y nociones teóricas empleados para analizar los datos. En primer lugar, presentamos las nociones utilizadas para analizar qué contenidos se movilizaron (¿qué se enseñó?) durante las actividades de la secuencia didáctica, y en segundo, para indagar cuáles fueron las acciones del docente que promovieron que los alumnos movilizaran los contenidos que se proponía enseñar (¿cómo se enseñó?). De esta forma, podremos saber qué comprende el codiseño de la secuencia didáctica y los parámetros que hacen posible su análisis como las acciones docentes, los contenidos movilizados por los estudiantes y las percepciones de docente-alumnos.

2.1. ¿Qué se enseñó?

Para analizar ¿qué se enseñó? realizamos un breve recorrido por algunos conceptos clave en nuestro estudio tales como: 2.1.1. *Reinvención de la literatura*, en el que presentamos las nociones teóricas de Bombini (2006); 2.1.2. *Educación literaria*, en este apartado damos a conocer las reflexiones de Colomer (1991; 2010); 2.1.3. *Los modelos de enseñanza de Margallo* (2011), quien presenta los cambios en la enseñanza literaria de la lectura y la escritura; 2.1.4. *Quehaceres de los estudiantes*, en el cual exponemos los preceptos de Lerner (2001) y Sánchez Miguel (2011); y 2.1.5. *Género policial*, en el que se presentan las características y elementos de este género clásico bajo los criterios de Edgar Allan Poe (1841) y Todorov (1970).

2.1.1. *Reinvención de la literatura*

La enseñanza de la literatura dio un gran giro a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Este giro permitió la reinvención de la enseñanza literaria, la cual propone nuevos métodos didácticos que potencien las habilidades de lectoescritura en los estudiantes. También, la producción de textos literarios en este periodo rompe con los esquemas tradicionales y priman en ellos la creatividad. De ahí que, la escuela se centra en generar individuos creativos capaces de reflejar su conocimiento del mundo exterior en sus producciones literarias. Los docentes tienen el deber de ser mediadores de la educación literaria, ellos son capaces de alejar de la enseñanza mecánica al estudiante y propiciar una educación placentera que genere el gusto por la materia.

Con base a lo expuesto, tomamos algunos preceptos de Bombini (2006), quien considera que la enseñanza de literatura tiene que superar la simple repetición de datos de las obras literarias y alcanzar un gusto genuino por la lectura. Así pues, “construir esta relación de placer se constituye como el fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela, como garantía para la formación de lectores, asiduos, interesados, que —vivan ese placer—” (p. 67). Esta categoría entra a formar parte del análisis de la información, puesto que se pretende dar cuenta de cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre la comprensión lectora de un texto policial.

Recobrar una educación literaria fructífera desgastada por las exigencias de los géneros que engloba esta área es una exigencia de la nueva escuela. Por ello, Bombini (2006) dice:

recuperar el placer de la lectura, entendido como un acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia, acaso iniciática, trae a la escuela aires nuevos y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura. (p.69).

Así, la reinención de la enseñanza de la lengua y la literatura posibilita que los estudiantes se apropien de un texto, relacionen lo que leen con los acontecimientos de su entorno, y produzcan textos creativos donde prime la originalidad e imaginación. Los docentes son el puente de esta nueva enseñanza, en ellos reside el deber de garantizar que los estudiantes tengan entusiasmo con sus creaciones y sean capaces de desenvolverse en el mundo literario dominando la lengua y literatura o sirviéndose de ella para resolver problemas cotidianos.

La escuela propone que la enseñanza literaria sea atractiva, es decir utilizar géneros que atraigan al lector. De esta manera, los estudiantes se involucran con nuevos géneros literarios que desconocen, pero que al momento de identificar y reconocer características de otros movimientos quedan motivados y generan un apego a los mismos. En este punto, Bombini (2006) sugiere que reinventar la enseñanza literaria incita a los docentes a renovar los contenidos y elevar la educación a espacios culturales con conocimiento histórico y significativo en esta sociedad cambiante. Además, los actores institucionales deben proponer cambios estructurales en los medios de enseñanza, es decir despojarse de lo tradicional y tedioso para ambientar nuevos proyectos en bien de la comunidad educativa apeándose a los géneros que llaman la atención a los estudiantes. En este punto la ficción y crítica juegan un papel elemental en la creación literaria y va de la mano con los géneros que apasionan a los estudiantes.

2.1.2. Educación literaria

En 1991, Teresa Colomer reflexiona sobre 'la enseñanza de la literatura a la educación literaria', la autora centra su estudio en los cambios que presenta la nueva escuela. Como se sabe, la enseñanza literaria radicaba exclusivamente en almacenar el contenido de los textos, memorizar autores y conceptos, y desarrollar una escritura implacable con normas impuestas por la academia. Empero, en una sociedad cambiante debe existir una visión renovada de la literatura, de ahí que nace 'la educación literaria'. Este cambio se inicia desde el currículo, donde el texto literario predomina en la enseñanza que visibiliza el tradicionalismo de la

escuela. Por ello, Colomer (1991) plantea que el currículo debe ser una fuente de innovación, donde el docente plantee un método productivo para educar para la vida y no para cumplir con una ‘simple tarea’.

Existe una gran preocupación por seleccionar el tipo de textos que los estudiantes deben manejar al momento de desarrollar su ‘gusto por la lectura’. Según Colomer (1991) en las escuelas debe existir una ‘ampliación del corpus’ lo cual permite “hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva del alumno” (p.23). A partir de lo expuesto, los docentes regulan la enseñanza para educar en literatura. En primer lugar, se despojan del modelo histórico que se centraba en el autor. Segundo, se utiliza dos nociones para incentivar la educación literaria: una centrada en “la literatura de tradición oral” (p. 24), en la cual la comunicación entre seres sociales permite conocer la tradición de los pueblos; otra, que propicia “la literatura infantil y juvenil” (p. 26) esta educación permite que los estudiantes se envuelvan con textos de su edad y que solventen sus necesidades para enfrentarse a un mundo de ficción e imaginación. Así, se educa en literatura que sirve para el desarrollo social de los estudiantes.

La educación literaria potencia la producción de textos literarios teniendo como base a la lectura para desarrollar la escritura. En las escuelas se debe incentivar a leer a conciencia para formar un ‘lector competente’ capaz de enfrentarse al mundo sin dificultad por medio de la crítica y el análisis. De esta manera, Colomer (1991) nos presenta un esquema de “los componentes de la educación literaria” (p. 30) centrado en el ‘saber literario’, donde predominan dos aspectos: el comportamiento lector (lectura) y el comportamiento lingüístico (escritura). El primer comportamiento desarrolla la construcción de sentido por medio de un género literario. Además, admite a que el estudiante sea capaz de apropiarse del texto y pueda comprender su contenido. El segundo, permite que el estudiante genere un texto escrito y que ajuste su producción a las necesidades requeridas por el docente, donde se refleje la organización y los rasgos específicos del texto. Por ello, la educación literaria se debe centrar en actividades y ejercicios prácticos útiles para la vida.

Colomer (2010) señala que las prácticas de literatura del aula se han modificado y han sufrido inconvenientes debido a los cambios de la sociedad. De esta manera, es necesario reconstruir la educación literaria. Para ello, es relevante que los docentes provean actividades que

contribuyan al desarrollo de los estudiantes, quienes deben ser capaces de manejar un perfil crítico y productivo frente al texto, siendo así seres competentes. Pero, la fisura del modelo pedagógico tradicional trae consigo diversos problemas, como la distorsión de los objetivos de la educación literaria y la creación de nuevas perspectivas en torno a la enseñanza poco convenientes. Todo esto modifica el verdadero sentido de la educación literaria.

2.1.3. Modelos de enseñanza

La enseñanza de la literatura está determinada por dos ejes esenciales de la lengua, leer y escribir. El objetivo de la lectura es crear lectores capaces de ser ‘críticos’ y ‘conocedores de la historia literaria’. Aunque en los siglos anteriores se enfrentaba a diversas problemáticas. Por un lado, la enseñanza tradicional radicaba en ‘el autor’ y la ‘obra’ dos elementos imprescindibles en un texto. Estos corresponden al modelo historicista. Por ello, los nuevos modelos de enseñanza dan un giro al aprendizaje tradicional. La enseñanza de la literatura, ahora, sustituye a esos procesos superficiales que no fomentan el desarrollo del pensamiento crítico basado en el texto. Sin embargo, el término “enseñanza de la literatura” ha sido desplazado por “educación literaria”, puesto que las necesidades actuales del docente de secundaria exigen una reinención de literatura en el aula de clase.

Para adentrarnos a la “educación literaria”, primero, debemos conocer *la enseñanza centrada en la historiografía*. Este modelo surge en el siglo XIX y formaba a “una élite”. Margallo (2011) nos dice que el modelo didáctico se fraguó en el diseño historicista que

se basa en el desarrollo lineal de un sistema literario que selecciona a ‘los grandes autores’ y a ‘las grandes obras’, sobre los cuales se acumulan nociones y juicios críticos que componen el ‘saber’ que se ha de transmitir. En la práctica escolar, este modelo se organiza en torno al manual de historia de la literatura y la antología. (p.170)

Dicho modelo se desarrolló pensando en una sociedad burguesa, que se contraponía al bienestar de la sociedad. Además, el sistema educativo solo propiciaba la memorización y la realización mecánica de las tareas escolares. Frente a esto, la literatura desde la sombra armaba una enseñanza enfocada a la crítica del sistema y procuraba que el perfil del estudiante sea la productividad.

A partir de ello, surge *la enseñanza centra en el comentario de textos* un aspecto contra productivo para la educación literaria. Puesto que se desarrolló con el fin de propiciar la competencia literaria del estudiante, es decir se preocupaba en el sentido valorativo de la obra y la comprensión lectora, pero esta visión se distanció de su plan inicial. Por tanto, ‘comentar una obra’ requería de experticia sobre la teoría con la que la analizaban, esto solo lo dominaban expertos en el área. De esta manera, la enseñanza que tenía la visión de crear seres críticos decayó y fue una pérdida de tiempo cuando se elevó a la práctica educativa. La educación literaria propone que el estudiante domine el texto, siendo capaz de descifrar su contenido y disfrutar del mismo.

Los momentos de crisis que atravesó la enseñanza literaria permitió reformular el modelo tradicional impuesto en el sistema educativo. Así, se pretende que la “educación literaria” desarrolle en el estudiante la capacidad lectora para que sea un ser activo y competente. Según Margallo (2011) la escuela debe generar espacios productivos para

La formación de lectores, que potencia la familiarización con los textos literarios y aspira a que los estudiantes incorporen a sus vidas el hábito de leer literatura, requiere de progresión en las siguientes competencias: apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variada. (p. 173).

Por medio de ello, los docentes tienen el deber de guiar a los estudiantes a interpretar la obra desde el disfrute y gusto, mas no por obligación. La interpretación otorga habilidades de comprensión lectora, permite que el lector reconozca los elementos característicos del texto para elevarlo a la práctica por medio de la producción escrita.

2.1.4. Quehaceres de los estudiantes

Las acciones de los docentes promueven contenidos en los estudiantes (Objetivo específico 2) para generar la construcción del conocimiento. De esta forma, daremos a conocer algunos tipos de contenidos que pueden observarse en las clases a partir de lo conceptual, práctico y/o literario.

2.1.4.1. Contenidos en acción y contenidos en reflexión.

Delia Lerner (2001) manifiesta que en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura se dan una serie de contenidos implícitos que deben ser desdoblados por los estudiantes. Si este proceso no es realizado de forma correcta puede resultar nocivo para la enseñanza ya que se

apela a la idea de transmitir verbalmente el conocimiento sin permitir que los estudiantes participen en el proceso de reconocimiento del mismo. De esta forma, cree necesario dar a conocer los términos “contenidos en acción” y “contenidos en reflexión” (Lerner, 2001, p. 100). Para la autora:

“Un contenido está en acción cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir, y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal”. (Lerner, 2001, p. 100).

Así pues, los contenidos en acción pueden ser, por ejemplo, la lectura de una noticia, reportaje o cuento. Pese a que no se hable sobre su género, dichos objetos son utilizados como instrumentos de enseñanza, por ende, son puestos en acción por el docente y los estudiantes.

Ahora bien, Lerner (2001) afirma que ese mismo contenido que estuvo previamente en acción “puede constituirse en otro momento en objeto de reflexión, cuando los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran” (Lerner, 2001, p. 100). Entonces, podemos decir que la noticia, reportaje o cuento leído se convierten en contenidos en reflexión cuando la premisa del docente plantea una actividad que busca fomentar el pensamiento reflexivo de los estudiantes tales como: la opinión personal, el descubrimiento de un enigma, el planteamiento de un problema, entre otros.

2.1.4.2. Quehaceres de lector y quehaceres de escritor.

Para analizar los contenidos de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura durante la implementación de la secuencia nos basamos en dos nociones propuestas por Lerner (2001): “quehaceres del lector” y “quehaceres de escritor” (p. 92). *Los quehaceres de lector* hacen referencia a la capacidad para leer textos por medio de actividades que faciliten su comprensión y aprendizaje. Estos pueden ser privados o públicos. Desde el plano de la lectura, los quehaceres privados suponen las estrategias que el lector utiliza a fin de comprender el texto, tales como la anticipación², la relectura, la consulta en diccionarios, la ubicación de la intertextualidad y la identificación o distanciamiento con el autor. Los quehaceres de lector público involucran la interacción con los demás estudiantes. Estos exigen la puesta en escena de los hallazgos obtenidos durante la lectura privada ante un público, para de esta manera

² Anticipar lo que sigue en el texto. Véase más en Lerner (2001).

debatir, hallar paralelismos interpretativos, complementar observaciones, encontrar las intenciones implícitas del autor, entre otras.

Por otra parte, *los quehaceres del escritor* son las habilidades escriturales de los estudiantes al momento de producir textos. Según la autora, en este tipo de quehaceres la línea que distingue lo público y lo privado está difusa. En la escritura, los quehaceres privados son “planificar, textualizar y revisar” (p. 97), debido a que estos contenidos no son visibles desde el exterior. En los quehaceres de escritor público se encuentran las relaciones interpersonales; en concreto, mientras el individuo escribe, solicita la opinión de una o más personas acerca de su creación. Además, al momento de revisar o comentar un texto por medio de escritos se pone en juego la acción pública. Es importante resaltar que Lerner considera que la conceptualización tanto de los quehaceres de lector como de los quehaceres de escritor permiten que los docentes puedan elaborar las propuestas e intervenciones que sus estudiantes deberán realizar en la clase según la finalidad y los objetivos que se propongan.

2.1.4.3. Quehaceres de comprensión.

Para el análisis de los quehaceres también tomamos algunas nociones de Emilio Sánchez Miguel (2011), relacionadas a la comprensión de textos que resulta un reto para los estudiantes. De esta forma, el autor manifiesta la importancia de “extraer, interpretar (integrar) y reflexionar” (p. 43) como parte del papel del estudiante lector por medio de dos maneras: comprensión superficial y comprensión profunda. La comprensión superficial es la actividad mediante la cual los alumnos entienden el texto y son capaces de realizar procesos como la decodificación, extracción, integración, identificación, selección y organización de los contenidos del mismo. La comprensión profunda involucra procesos como la integración entre el texto y los conocimientos, previos y recientes, para realizar inferencias desde su posición subjetiva. La finalidad de estas actividades es que los estudiantes sean capaces de apropiarse del texto y puedan comprenderlo por medio de los diversos procesos mencionados que enriquecerán sus conocimientos.

2.1.5. Género policial

Para analizar los contenidos literarios movilizados durante la secuencia didáctica (objetivo específico 1), por una parte, tomamos como base las características que definen el género policial. Este surge en 1841 con Edgar Allan Poe y su cuento “Los asesinatos en la calle

Morgue”, que se impone como la historia detectivesca que inaugura el género en su vertiente clásica. El policial clásico se caracteriza por el planteamiento de un misterio o un enigma, por lo general un crimen, que debe ser resuelto mediante un proceso investigativo encarnado en la figura del detective. Entre los autores más sobresalientes del policial clásico, podemos nombrar a Edgar Allan Poe (ya mencionado anteriormente) que dio vida al primer detective de la literatura, el famoso Auguste Dupin.

También encontramos a Arthur Conan Doyle, autor de relatos de ciencia ficción y de novelas policiales, su personaje más recocado y que se ha mantenido es Sherlock Holmes. Tanto Dupin como Holmes, detectives clásicos ambos, se caracterizan por una capacidad racional exacerbada. Si Poe inauguró el policial clásico, Doyle lo condujo a su madurez, formando la llamada escuela inglesa de novela policíaca, caracterizada por un desarrollo casi matemático de la trama, centrada en la resolución del enigma a través de pistas y piezas que deben encajarse como un mecanismo de relojería. Otro escritor que se acercó al policial durante el siglo XIX fue Fiódor Dostoyevski. A diferencia de los anteriores, sus obras se destacan por la exploración que realiza en la psicología humana, especialmente en la del criminal. Crimen y castigo es un ejemplo de esto último y, en cierta manera, una obra precursora del policial negro.

A comienzos del siglo XX, el policial clásico, ya agotado, da paso al policial negro o duro. A diferencia del clásico, este se caracteriza por presentar un detective menos analítico y más apegado a la acción. La atención se desplaza de la investigación al crimen. Todorov (1970) sugiere que una de las diferencias que distinguen al policial negro del clásico se encuentra en la trama. Según Todorov, el policial se caracteriza por entramar dos historias: la historia del crimen y la historia de la investigación. En el policial clásico, la historia del crimen ha concluido antes de que la historia de la investigación inicie, el detective llega a la escena cuando el crimen ha sido consumado, su tarea es develarlo y dar con el criminal. En el policial negro, en cambio, las dos historias pueden marchar paralelas, puede haber nuevos crímenes y el mismo detective puede verse involucrado en ellos. Esta diferencia se refleja. A su vez, en el efecto que la obra produce en el lector, si el policial clásico se caracteriza por la curiosidad, el policial negro se caracteriza por el suspenso.

2.1.5.1. Elementos del género policial.

Otero y Correa (2013) dan a conocer algunos elementos fundamentales que deben tener los relatos del género policial. Entre estos consideran la importancia de la “dicotomía progresiva/digresiva del tiempo” (Peter y Carlsen, 1991, como se citó en Otero y Correa, 2013), pues en el género policial se dan dos historias en diferentes temporalidades. La primera es el crimen o “temporalidad de la historia” (Otero y Correa, 2013, p. 305) que, si bien transcurre en orden cronológico, la forma en que la cuenta el narrador es diferente. Desde aquí parte la segunda historia ya que es el relato narrado a partir de la perspectiva del detective o su ayudante, quienes reconstruyen la temporalidad de la historia por medio de diversos saltos temporales según las pistas que encuentran para resolver; generalmente la narran *in extremis*³.

Otra de las características del género policial es “la dinámica configurada” (Otero y Correa, 2013, p. 306) entre el detective, representante de la ley, y el criminal, quien transgrede la ley. De esta forma, el detective busca los indicios que crean una serie de hipótesis para resolver el misterio del crimen dando cuenta de las razones por las que el victimario lo realizó. En este sentido, Rivera (2009) manifiesta que el crimen se genera debido a una sola causa o motivo que tuvo el culpable. Entonces, se convierte en la herramienta transgresora central ya que irrumpe con la cotidianidad de la vida de los personajes. Es importante resaltar que “el relato cuenta con un solo héroe” (Rivera, 2009, p. 118) que es el detective y el criminal es un individuo convencional, pero “no necesariamente un archivillano” (Rivera, 2009). También tenemos a la víctima que resulta ser el personaje afectado en la trama para quien, por lo general, su destino es la muerte. Para que exista una víctima aparece la figura del victimario, quien es el villano o culpable del crimen, en él recae la culpabilidad.

2.2. ¿Cómo se enseñó?

En este apartado damos a conocer algunas nociones teóricas para el análisis de las acciones docentes, los contenidos movilizados por los estudiantes y las percepciones docente-alumnos en el siguiente orden: 2.2.1. *El Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*, en el que se presentan los aspectos más relevantes del Currículo 2016; 2.2.2. *La secuencia didáctica*, que

³ La historia es contada a partir del “último momento” o suceso que ocurrió, por ello, la temporalidad es a la inversa.

comprende los preceptos de Díaz Barriga (2013), Zabala (2010), Lerner (2001), Dolz y Schneuwly (2011); 2.2.3. *Las acciones docentes*, bajo los criterios de Sensevy (2007), Sánchez Miguel (2011), y 2.2.4. *Percepciones del docente y los estudiantes: prácticas declaradas*, en el cual se presentan las ideas de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013).

2.2.1. El Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria

El Ecuador ha tenido algunas reformas curriculares a lo largo de su historia entre estas de hallan: la primera reforma curricular (1996) conocida como ‘Reforma Curricular Consensuada’ o ‘Reforma Curricular de Educación Básica Ecuatoriana’; la segunda reforma curricular (2010) denominada ‘Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica’; y, la tercera y última reforma (2016) nombrada ‘Currículo de los niveles de Educación obligatoria’. Esta última se encuentra actualmente en vigencia. Está estructurada por áreas y promueve el trabajo interdisciplinar. Cada una de las áreas orienta el trabajo en el aula a partir de asignaturas que acopian las intenciones educativas y las organizan disciplinadamente para facilitar el trabajo docente, a fin de fomentar los aprendizajes significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma constructiva.

En diciembre del 2015 el Ministro de Educación Augusto X. Espinoza concreta el Acuerdo Ministerial en el que establece tres niveles de concreción curricular que resultan importantes al momento de establecer los contenidos de aprendizaje de los estudiantes en el sistema educativo ecuatoriano. El primer nivel de concreción comprende la planificación macrocurricular la cual fija: “el perfil, los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación” (Ministerio de Educación, Planificaciones Curriculares, p. 4), entre otros aspectos del marco legal educativo de una forma flexible y abierta a las necesidades de las instituciones educativas. Este es elaborado por un grupo de expertos de diversas áreas del conocimiento. El segundo nivel corresponde a la planificación mesocurricular enmarcada en dos diseños: la Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA). Esta es realizada por las autoridades y los docentes de los centros educativos. El último nivel comprende la planificación microcurricular que se centra en los contenidos que deben ser enseñados a los estudiantes según sus necesidades. Esta es elaborada por los docentes de cada curso.

2.2.1.1. Los objetivos curriculares.

Según el Currículo (2016), los objetivos curriculares son aquellos propósitos que se pretende que los estudiantes alcancen al final de cada subnivel y nivel educativo de una forma articulada. Estos se dividen en: objetivos generales del área, los cuales se enmarcan en el conjunto de contenidos de aprendizaje integradores de cada área y asignatura de EGB y BGU; los objetivos integradores del subnivel, que buscan alcanzar los diversos módulos que conforman el perfil del Bachillerato; y, los objetivos del área para el subnivel, que se centran en alcanzar los aprendizajes de las diversas áreas de los subniveles educativos. Todos estos objetivos se articulan entre sí y deben ser fijados al momento de elaborar las planificaciones meso y microcurriculares. De hecho, para la elaboración de la secuencia didáctica nos basamos en los objetivos curriculares, pues nos permiten delimitar las metas que queremos alcanzar luego de implementada la secuencia.

2.2.1.2. Destrezas con criterio de desempeño.

Según el Ministerio del Ecuador (2016), el currículo vigente se encuentra diseñado por medio de ‘destrezas con criterios de desempeño’. Estas se refieren a los contenidos, las habilidades y los recursos básicos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para alcanzar estas destrezas los conocimientos y recursos utilizados pueden ser externos tales como los saberes culturales e internos como los saberes psicosociales. Las destrezas se encuentran en los libros de trabajo de los estudiantes, no obstante, también son seleccionadas por las autoridades y los docentes institucionales al momento de elaborar las planificaciones meso y microcurriculares según el currículo nacional obligatorio (Currículo 2016). En el caso de nuestro estudio, el docente seleccionó anteriormente la destreza con criterio de desempeño que buscaba promover previo a la elaboración e implementación de la secuencia didáctica.

2.2.1.3. Gestión del espacio y el tiempo.

Para la ejecución de las diversas temáticas que se proponen en el currículo es imprescindible gestionar el espacio y el tiempo de las actividades. Antoni Zabala (2000), manifiesta que “el espacio y el tiempo son dos variables que, a pesar de no ser las más destacadas, tienen una influencia crucial en la determinación de las diferentes formas de intervención pedagógica” (p. 134). En cuanto al espacio, es importante que este se encuentre adecuado a las necesidades de los estudiantes, pues aspectos como la infraestructura de la institución educativa y del aula, la

distribución de los estudiantes, los horarios, entre otros, se tornan importantes al momento de adecuar el tema y los métodos de enseñanza.

En cuanto al tiempo, Zabala señala que son bastantes las horas en las que los estudiantes pasan en clases, por ende, regularlo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje al momento de adquirir nuevos conocimientos. Al respecto, Lerner (2001) asegura que el tiempo es “un factor de peso en la institución escolar” (p. 139). La autora manifiesta que es escaso el tiempo en comparación con los contenidos que deben cumplir según las exigencias curriculares. Por tal motivo, debe ser programada cada actividad según el tiempo de la clase. Entonces, el espacio y el tiempo se constituyen como dos elementos imprescindibles al momento de elaborar y ejecutar la secuencia didáctica.

Según el Ministerio de Educación (2016) en el sistema educativo ecuatoriano la carga horaria se divide de la siguiente manera: treinta y cinco horas pedagógicas semanales para la Educación General Básica y cuarenta horas, para el Bachillerato General Unificado. Las horas pedagógicas son de mínimo 40 minutos según el Reglamento de la LOEI (Como se citó en el currículo 2016). Es importante resaltar que las instituciones educativas pueden modificar y redistribuir las horas según las necesidades e intereses de la comunidad educativa en ejercicio de su autonomía. Para la elaboración e implementación de la secuencia didáctica del género policial, nos fijamos en el espacio y el tiempo de cada actividad, así como en los recursos necesarios para la misma.

2.2.2. La secuencia didáctica

Una secuencia didáctica también conocida como secuencia de aprendizaje o unidad didáctica es la planificación de actividades que se realizan sobre el tema de una clase para abordar los contenidos más relevantes que deben aprender los estudiantes. Esta puede ser desarrollada a partir de una, dos o más sesiones de clase. Este documento curricular, que forma parte del tercer nivel de concreción comprende los tópicos que deben abordar los estudiantes en diferentes etapas como el estipula el currículo nacional 2016. Para ello, deben tomar en cuenta los objetivos curriculares, las destrezas con criterio de desempeño y gestionar el tiempo-espacio de manera idónea.

Para Ángel Díaz Barriga (2013) la secuencia didáctica es un instrumento importante que ayuda a organizar las diversas situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el aula. Además, como su nombre lo dice, son aquellas actividades secuenciadas en las que se establece un clima de aprendizaje idóneo. Dentro de este contexto, Zabala (2000) señala que la importancia de la secuencia de aprendizaje radica en la selección de los contenidos, las actividades y los materiales, pues el docente tiene la responsabilidad de elegir su forma de articulación e implicación en el marco escolar. Sin duda, la elaboración de una secuencia didáctica no debe reducirse al simple hecho de ‘cumplir’ con un requerimiento institucional, sino más bien con escoger el material necesario para generar en los estudiantes aprendizajes significativos. Entonces, por medio de la secuencia didáctica se construye el objeto de enseñanza.

Según Lerner (2001): “si algo se espera de quienes están diseñando documentos curriculares, es que tomen decisiones acerca de cuáles serán los contenidos que deben ser enseñados” (p. 84). Esto resulta primordial, pues la construcción del objeto se basa en una serie de criterios en los que se seleccionan y reconstruyen contenidos destinados al proceso de aprendizaje. De esta forma, la autora propone dos aspectos centrales que deben incluirse al momento de construir el objeto: primero, es imprescindible ‘seleccionar’ aquellos contenidos centrales que movilicen aprendizajes significativos en los estudiantes; y, segundo, ‘jerarquizar’ dichos contenidos según su grado de prioridad. Estas decisiones deben estar fundamentadas en los objetivos educativos y la destreza con criterio de desempeño que se pretende ejecutar.

Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly (2011) proponen cuatro dispositivos mediante una secuencia didáctica que tienen como finalidad la producción de un texto: 1) Producción inicial-producción final; 2) Discusión de textos escritos, en parejas o grupos; 3) Mejora de las producciones de otros autores; y, 4) Algunas recomendaciones para producir un texto. En primer lugar, la producción inicial también conocida como ‘borrador’ o ‘primera versión’ pretende que los estudiantes realicen la redacción de los textos para así “retomar, mejorar, transformar, o incluso reescribir completamente de otra forma” (Dolz y Schneuwly, 2011, p. 3) el primer escrito. De hecho, recurren a lo que denominan ‘módulos referidos’ que los remiten a distintos problemas de la escritura como la adaptación de medios lingüísticos o la mejora de los contenidos del texto. Dichas correcciones les permiten llegar a la producción final. De esta forma, consideran al texto como un objeto que puede ser transformado y mejorado mediante diversos procesos de reescritura.

En segundo lugar, los autores proponen el dispositivo ‘discusión de textos redactados por parejas o en grupo’ que hace alusión a la lectura crítica de producciones textuales de otras personas. Sin duda, es complicado que el propio escritor del texto pueda observar sus errores en el mismo, por ende, un lector ajeno le permitirá redactarlo a partir de estrategias como “evaluar, discutir, criticar y mejorar” (Dolz y Schneuwly, 2011, p. 5). En tercer lugar, tenemos ‘mejora de producciones escritas de otros autores’. Esta estrategia se refiere a la (re)escritura de los textos de otras personas. Dichos escritos tienen algunas falencias que necesitan ser corregidas como: falta de coherencia y cohesión, por ejemplo. Esta actividad tiene la finalidad de que los estudiantes comprendan que ningún texto es perfecto y, así como notan los errores de los demás por medio de la (re)escritura, sus propias producciones podrían presentar insuficiencias.

Finalmente, Dolz y Schneuwly (2011) señalan las ‘ayudas y recomendaciones para producir un texto’ como un medio que aporta algunas herramientas para mejorar el propio texto del estudiante. Estas se relacionan con los módulos de la secuencia didáctica señalados anteriormente, ya que los estudiantes deben ‘resolver’ los problemas planteados para la producción final del escrito. Como podemos observar, los autores resaltan la importancia de definir las actividades que deben ejecutarse en una secuencia didáctica ya que fomenta la organización de los contenidos y la selección de acciones que promuevan el aprendizaje significativo.

2.2.2.1. Trabajo grupal y trabajo individual.

Los docentes organizan sus clases de manera grupal e individual. En este sentido, Zabala (2000) propone que existen actividades en la escuela que pueden realizarse en grupo o de forma individual. Nos dice que hay que motivar que los estudiantes trabajen en el aula de clase se motive la cooperación, es decir el trabajo grupal. Así, se “fomentan actitudes de compromiso y responsabilidad hacia los demás y también refuerzan el estímulo y la motivación respecto a los proyectos del centro, entre ellos los que están relacionados con la formación y el estudio”. (Zabala, 2000, p.118). Por otro lado, Zabala nos presenta el trabajo individual en el que se plantea actividades, donde el estudiante realiza actividades por sí solo e incluso forma parte de su trabajo autónomo. Además, el docente debe procurar que las actividades emitidas a los estudiantes sean correctas y adecuadas para el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes poseen las mismas habilidades. En suma, el trabajo grupal e individual

motivan a los estudiantes a ser responsable con sus actividades académicas dentro y fuera del aula de clase.

2.2.3. Las acciones docentes

En este apartado encontramos las nociones teóricas que nos permitieron realizar el análisis de las acciones del docente en la secuencia didáctica implementada (Objetivo específico 1). Así pues, nos remitimos a la teoría de Sensevy (2007) y Sánchez Miguel (2011).

2.2.3.1. La cuádrupla de las acciones.

Gérard Sensevy (2007) concibe “la acción didáctica” como el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa un grupo de individuos de forma conjunta en instituciones educativas. En este marco, considera necesario caracterizar las acciones que realizan los docentes para promover en los estudiantes la movilización de contenidos en torno a la lectura y la escritura⁴ mediante la cuádrupla: definir, devolver, regular e institucionalizar. La finalidad es que se creen ‘estrategias ganadoras’ a favor de los contenidos de enseñanza aprendizaje.

En relación a lo anterior, *Definir* hace referencia a la transmisión de “reglas definatorias del juego” (Sensevy, 2007, p. 18) que el alumno debe conocer y aceptar para que sean válidas. Estas permiten que el docente de a conocer una serie de consignas en clase (reglas del juego), las cuales, los estudiantes tienen que cumplir. Pueden remitir a una tarea en clase o domiciliaria dentro del contexto escolar.

Devolver se refiere a la restitución que realiza el profesor al alumno de su deber y derecho sobre la construcción de conocimientos, de tal manera que este asuma su responsabilidad en el juego didáctico. Se efectúa en el momento exacto en que el docente le ‘devuelve’ al estudiante un problema sobre los contenidos de la clase. Así, le permite reflexionar sobre las dudas acerca del mismo y/o acercarse a su posible solución.

Regular trata sobre las acciones que realiza el profesor para ‘orientar’ los comportamientos de los alumnos a favor de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que estos produzcan (Sensevy, 2007). Dentro de esta acción se halla *Redefinir*, que permite que el docente ‘repita’ y/o ‘reconstruya’ las reglas que definió previamente.

⁴ Objetivo específico 2.

Institucionalizar da cuenta de las acciones mediante las cuales el docente confirma que su actividad ha permitido que los estudiantes encuentren saberes legítimos dentro o fuera de la institución-clase, permitiendo que se conviertan en “controladores” de la adquisición de sus saberes (Sensevy, 2007). También se refiere a las acciones a través de las cuales el docente acerca el conocimiento elaborado por los estudiantes al saber disciplinar elaborado, en este caso, por la institución literaria.

2.2.3.2. El reto del docente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Sánchez Miguel (2011) aborda en el segundo apartado de su texto “El reto del profesor” las acciones que realiza el docente para ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. En este marco, surgen las ‘ayudas’ comprendidas como “un préstamo de conciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar la realización de alguno de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión...” (Sánchez Miguel, 2011, p. 250-251). Entonces, los docentes proporcionan a sus alumnos algunos elementos y recursos necesarios como instrumentos de apoyo que los encamina a la comprensión de contenidos de aprendizaje.

Con base en lo anterior, se pueden clasificar las ‘ayudas’ en tres grupos: *regulatorias*, en las cuales el docente orienta a los alumnos a describir o proponer la respuesta por medio de la memoria, la explicitación o clarificación y el resumen. La finalidad es que puedan identificar, describir, establecer o proponer temas, problemas o metas de aprendizaje según la intencionalidad del docente en aras de su aprendizaje. Se pueden subcategorizar en proactivas, que se realizan al inicio de cada secuencia didáctica para establecer los aprendizajes previos; y, reactivas en las que los estudiantes dan una respuesta poco satisfactoria que posteriormente deberá ser reforzada por el docente con las ayudas internas.

Las ayudas *internas* son acciones que realiza el docente para promover las respuestas del estudiante, ya sea que provea pistas, proponga una parte de la respuesta o algunos elementos para que puedan desarrollarla. Esta categoría se subdivide en ayudas no invasivas, en las que el docente simplemente da pequeños rastros de información para que el alumno llegue a la respuesta; y, ayudas invasivas en las que el profesor da el contenido completo o casi completo de la respuesta. Estas invaden el proceso de construcción y/o identificación de conocimientos del estudiante.

Finalmente tenemos las *ayudas de feedback* que se realizan al momento de culminar con los contenidos de aprendizaje de la secuencia didáctica determinando las respuestas y/o información idónea del tema tratado. Estas se subclasifican en dos grupos: de consolidación, que sirven para afianzar o validar los conocimientos adquiridos; y de completar, que permite enriquecer lo aprendido.

2.2.4. Percepciones del docente y los estudiantes: prácticas declaradas

Analizar las percepciones del docente y los estudiantes sobre la experiencia didáctica transitada durante la implementación de la secuencia (objetivo específico 3), resulta de interés para la investigación educativa. Esta actividad es conocida como práctica declarada la cual busca recoger información relevante sobre el estudio realizado. Según Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) se deben establecer categorías de análisis que contenga datos de interés para ser indagados. Estos permiten conocer la forma de pensar de los participantes involucrados en la investigación en torno a las prácticas de lectura y escritura. Para recopilar la información se utilizan comúnmente instrumentos como entrevistas o encuestas. Entonces, se ha tomado la percepción, dentro del análisis de datos, como un proceso de formulación de juicios que penden de las experiencias obtenidas como un factor esencial para las prácticas declaradas de la investigación acción.

Capítulo III: METODOLOGÍA

La parte más difícil de la investigación es siempre encontrar una pregunta que sea lo suficientemente grande como para que valga la pena responderla, pero lo suficientemente poco como para que realmente puedas responderla.

EDWARD WITTEN

3.1. Diseño de investigación

La presente investigación es cualitativa de modalidad interactiva acerca de un estudio de caso instrumental e intervencionista. Según McMillan y Schumacher (2005) la investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio minucioso que es llevado a cabo para describir, ilustrar y revisar el contexto, las perspectivas y cuestiones en el campo investigado. Para Stake

(1999) el estudio de caso instrumental es aquel en el cual el investigador selecciona y estudia un caso específico como un instrumento para comprender casos análogos. Siguiendo la definición de Stake, nuestra investigación se centró en un caso específico, el análisis de una secuencia didáctica codiseñada e implementada en una aula de 8vo de EGB, a partir del cual buscamos comprender el tipo de situación didáctica que se llevó a cabo y los aspectos que la caracterizaron: las acciones que ejecutó el docente, los contenidos que movilizó en los estudiantes, y las percepciones del docente y los alumnos sobre su participación en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Además, nuestra investigación es intervencionista debido a que contempló el diseño de la secuencia didáctica. En este sentido, se trata de un diseño colaborativo (codiseño) realizado por el docente y las investigadoras. No obstante, en la implementación de la secuencia codiseñada solamente intervino el profesor, debido a que las investigadoras pasaron a convertirse en observadoras del estudio. Stake (1999) afirma: “el investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar” (p. 83). En esta línea, las investigadoras de este estudio de caso desempeñaron distintos roles: colaboradoras en el diseño de la secuencia, observadoras en la implementación de la secuencia y, finalmente, intérpretes en el análisis de los datos relevados.

3.2. Selección del caso y contexto educativo

La selección del caso surgió luego de leer el texto de Bombini (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* para la clase de Fundamentos de investigación educativa IV. Las investigadoras vieron que era necesario analizar lo que sucede dentro del entorno escolar de clases en la asignatura de Lengua y Literatura de la ciudad de Cuenca. En relación a esto, la elección del docente fue realizada mediante un acuerdo entre este y las investigadoras debido a que lo conocían previamente cuando realizaron junto a él las prácticas laborales III y IV de su carrera. De esta forma, fueron testigos de su manera de trabajar. Por ello, le comentaron acerca del trabajo de investigación, para el cual el docente les brindó su completa predisposición en la ayuda del mismo. Es importante resaltar que el docente se especializó en Didáctica de la Lengua y la Literatura, por lo que resulta interesante analizar sus acciones didácticas implementadas en el aula.

El estudio se realizó en la Unidad Educativa del Milenio “Sayausí” en la cual laboraba el docente. Esta es una institución fiscal ubicada en el límite entre el área urbana y rural de la ciudad de Cuenca (parroquia Sayausí) en las calles De La Dulcamara y San Sebastián. La jornada es matutina y vespertina. Dentro de los niveles que ofrece se encuentran: Educación Inicial, Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU). El profesor con el que trabajaron las investigadoras brindaba clases a los subniveles de 8vo, 9no y 10mo de EGB.

Ahora bien, para la selección del curso, mediante una reunión en *Zoom*, las investigadoras conversaron con el docente sobre los temas que debían abordar los estudiantes de estos subniveles. A lo que profesor les mencionó que, según los libros de trabajo del Ministerio de Educación, en 8vo se dedican generalmente al género narrativo, en 9no al género lírico y en 10mo al género dramático. En 8vo de EGB, tanto en los paralelos “A” y “B” estaban próximos a tratar el tema del “Género policial”, por lo que las investigadoras creyeron conveniente trabajar con este subnivel ya que, en la búsqueda de los antecedentes de la investigación, indagaron que es un tema escasamente tratado en los estudios sobre prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura.

Según las recomendaciones del tutor de tesis, debían seleccionar un solo curso; este podía ser el 8vo “A” o el 8vo “B”. Ellas escogieron el 8vo “B” porque se acopló de manera idónea con los horarios de su carrera. Este curso estaba integrado por 40 estudiantes que procedían de un contexto rural, por lo que, según les señaló el profesor, sus conocimientos sobre lectura y escritura eran escasos.

En cuanto a los permisos necesarios para la investigación (ver Anexo 7.1.), las investigadoras tuvieron que acudir con las autoridades de la institución: le enviaron al rector una solicitud firmada por el tutor vía correo electrónico y también se acercaron directamente al plantel con la solicitud impresa, pues las clases se estaban dando solamente de manera presencial. El rector de la unidad educativa, les aprobó la solicitud sin ningún inconveniente para que puedan proceder con el trabajo investigativo de manera oportuna.

3.3. Fases de la investigación: codiseño, implementación, recolección y análisis de datos

Para cumplir con los objetivos del estudio (analizar los contenidos movilizados, las acciones del docente y las percepciones del docente y los estudiantes) se empleó un esquema metodológico que considera cuatro fases: 3.3.1. *Codiseño de la secuencia didáctica*; 3.3.2. *Implementación de la secuencia en el 8vo de EGB “B”*; 3.3.3. *Recolección de datos*; y, 3.3.4. *Análisis de datos*. A continuación, se describen cada una de estas fases.

3.3.1. Codiseño de la secuencia didáctica entre el docente y las investigadoras

El docente de la Unidad Educativa del Milenio “Sayausí” del 8vo de EGB en colaboración con las investigadoras elaboraron una secuencia didáctica que entró actividades de lectura y escritura. Para la misma, seleccionaron el tema del género policial ya que es un tópico presente en el libro de texto de los estudiantes cuya enseñanza aún no ha sido estudiada lo suficiente.

3.3.2. Implementación de la secuencia didáctica

El docente institucional fue el responsable de ejecutar la secuencia didáctica debido a que las investigadoras tomaron el rol de observadoras del trabajo por medio de la grabación y transcripción de las sesiones que se desarrollaron en torno al tema del género policial. También le facilitaron al docente y los estudiantes los instrumentos necesarios para que la secuencia pueda ejecutarse de manera adecuada tales como: selección e impresión de acertijos, imágenes y lectura de “La banda moteada” (1991) de Arthur Conan Doyle.

3.3.3. Recolección de datos

Se recolectaron los siguientes datos antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica:

- Planificación de la clase (Codiseño de secuencia didáctica).
- Materiales y recursos didácticos:
 - Juegos e imágenes de acertijos impresos.
 - Lectura seleccionada: “La banda moteada” (1991) de Arthur Conan Doyle.
 - Presentaciones en diapositivas con imágenes y texto.
 - Preguntas y reglas para los Foros 1 y 2.
- Transcripciones de las sesiones de clases 1, 2 y 3:
 - Sesión 1: 52:31 minutos.

- Sesión 2: 20:56 minutos.
- Sesión 3: 41:26 minutos.
- Transcripciones de foros 1 y 2:
 - Foro 1: lectura y comentarios de “La banda Moteada”.
 - Foro 2: Producción de un microcuento policial.
- Entrevistas al docente:
 - Previo a la ejecución de la secuencia didáctica.
 - Posterior a la ejecución de la secuencia didáctica.
- Encuestas a los estudiantes:
 - Previo a la ejecución de la secuencia didáctica.
 - Posterior a la ejecución de la secuencia didáctica.

Para la recolección de datos fue fundamental la planificación de la clase mediante un codiseño entre el docente y las investigadoras. Del mismo modo, seleccionar el material y recursos didácticos necesarios para llevar a cabo la clase como: juegos e imágenes de acertijos, lectura, foros y presentaciones que dinamicen la clase. Para el análisis de las prácticas de lectura y escritura fue necesaria la transcripción de las tres sesiones de clases y las actividades que se desarrollaron en los foros 1 y 2. Finalmente, para el estudio de las percepciones, fueron relevantes las entrevistas realizadas al docente y las encuestas a los estudiantes, ya que son instrumentos que permitieron levantar información sobre sus percepciones antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica.

3.3.4. Análisis de los datos: ¿Cómo se analizaron?

Para el análisis de los datos recabados, utilizamos tres estrategias: categorización, contextualización (Maxwell y Miller, 2012) e interpretación directa (Stake, 1999). Esto, con el fin de identificar las “acciones docentes” (Sensevy, 2007; Sánchez Miguel, 2011), “los contenidos” que movilizaron dichas acciones en los estudiantes (Lerner, 2001) y las percepciones de ambos sobre la experiencia didáctica.

Según Maxwell y Miller (2012), en la estrategia de categorización, las investigadoras identifican las relaciones de similitud: los datos obtenidos son segmentados en unidades, de los cuales se recogen los aspectos más relevantes, a fin de etiquetarlos para, posteriormente, establecer comparaciones. En la estrategia de contextualización, en cambio, se identifican las

relaciones por contigüidad entre fenómenos que coexisten dentro de un mismo espacio físico-temporal. Finalmente, en la interpretación directa “el investigador se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado, análisis y síntesis en la interpretación directa” (Stake, 1999, p. 70). En otras palabras, esta estrategia les permite a las investigadoras interpretar los datos según los hallazgos encontrados. Las tres estrategias descritas se complementan al momento de analizar los datos en función de los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

Conecto las pistas de la investigación para obtener el descubrimiento.

STEVEN MAGEE

En este capítulo se presentan los análisis y resultados de nuestra investigación. En primer lugar (4.1), describimos el proceso de codiseño de la secuencia didáctica (las decisiones que se tomaron durante la planificación) y el resultado final. En segundo (4.2), presentamos los resultados del análisis de las acciones que ejerció el docente para enseñar el género policial a través de actividades que entramen prácticas de lectura y escritura.

4.1. Codiseño de la secuencia didáctica

En este apartado, se expone la construcción del codiseño de la secuencia didáctica, que fue elaborado por el docente y las investigadoras. Primero, se detallan (4.1.1.) *Algunos aspectos y actividades propuestos por el docente y las investigadoras en la planificación de la secuencia didáctica*, aquí las investigadoras ejecutaron tres sesiones por medio de la plataforma Zoom para diseñar la secuencia. Luego, se categorizó algunos puntos de la secuencia didáctica como: la selección del curso, el horario, la modalidad (virtual o presencial), y las sesiones de clases. También, se seleccionó el tema (género policial), los objetivos y la destreza con criterio de desempeño de acuerdo con el currículo emitido por el Ministerio de Educación. Segundo, se presenta el (4.1.2.) *Producto final de la secuencia didáctica*, el cual se detalla en un gráfico que refleja el inicio de la secuencia y el final con actividades que se realizaron en el aula. Estas actividades se dividen en tres etapas: anticipación, construcción y consolidación. Cada una de

ellas con tareas específicas como: el juego de acertijos, lecturas, respuestas en dos foros. A continuación, se detallan los dos apartados:

4.1.1. Algunos aspectos y actividades propuestos por el docente y las investigadoras en la planificación de la secuencia didáctica

El docente y las investigadoras realizaron una reunión en *Zoom* de tres sesiones seguidas: la primera de 35:40 minutos, la segunda de 39:46 minutos y la tercera de 8:55 minutos. En el encuentro virtual elaboraron la planificación de la secuencia didáctica de la clase mediante la selección de diversos aspectos y actividades necesarios para el desarrollo de la misma, los cuales presentaremos más adelante. Es importante resaltar que, previo a este encuentro virtual, el docente les solicitó a las investigadoras, el formato de alguna planificación⁵ para trabajarla con las actividades seleccionadas para las sesiones de clase. Además, de la elaboración de una solicitud dirigida al rector de la institución para su respectiva aprobación en la cual conste la aprobación de los permisos para observar y grabar las sesiones (Ver Anexo 7.1.).

A continuación, se detallan las categorías empleadas en la elaboración de la secuencia didáctica. Primero, se realizó la ‘selección del curso’, que se dio según los temas que abordaba cada nivel de EGB. Para el octavo era la narración, para noveno la lírica y para décimo el género dramático. Debido al interés en el tema, las investigadoras escogieron el 8vo de EGB. Por consiguiente, la selección del ‘horario’ fue realizada según la disponibilidad del docente, los estudiantes de 8vo y las investigadoras. Entonces, consensuaron que el curso sería el 8 de EGB “B” debido a que el paralelo “A” tenía un horario poco conveniente para el profesor y las investigadoras. Luego, existió dudas al momento de seleccionar la modalidad, pues esta podía ser presencial o virtual. No obstante, por normas institucionales, las sesiones tuvieron que ser presenciales.

También, por medio de la reunión con el docente se escogió el ‘tema para abordar en la secuencia didáctica’. Estaban dos opciones: “Género de aventuras” o “Género policial”. Debido al interés en el mismo por parte del docente y las investigadoras se seleccionó el género policial. Por otro lado, se definió las ‘sesiones de clase’. El docente y las investigadoras

⁵ La planificación utilizada (Ver ANEXO 7.2.) cuenta con apartados como objetivos, destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación y se divide en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación en base al Currículo 2016 “Currículo de los niveles de educación obligatoria”.

acordaron que el tema del género policial debía ser desarrollado en tres sesiones. Ya con una perspectiva clara de la secuencia, se prosiguió a la elección de los ‘objetivos curriculares’, estos permitieron medir los alcances de la clase y lo que se deseaba cumplir. Fueron definidos de acuerdo a lo propuesto en el Currículo 2016:

1. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenece para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura.
2. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.

Del mismo modo, se determinó la ‘destreza con criterio de desempeño’: “Interpretar un texto literario desde las características propias del género al que pertenece”.

En la creación de la secuencia didáctica la ‘selección de la lectura’ fue tardía, debido a que no se llegó a un acuerdo en el encuentro virtual. Por ello, las investigadoras, luego de una búsqueda meticulosa, seleccionaron el texto “La banda moteada” (1991) de Arthur Conan Doyle (Ver Anexo 7.3). El docente institucional estuvo de acuerdo con el mismo pues presentaba los parámetros necesarios para abordar el género policial. Para realizar las actividades en torno a la producción de lectoescritura; primero, se tuvo que ‘regular el tiempo de las actividades’. El docente, tomando en cuenta su horario de clases con 8vo de EGB “B” determinó que cada sesión de clases debía desarrollarse en 40 minutos. Fue necesario que en la secuencia didáctica se ‘utilizara material tecnológico’, ya sea audiovisual y visual. Por ello, el docente consideró idóneo utilizar un proyector para exponer material audiovisual (videos) y visual (imágenes y foros) a los estudiantes. Esto, a su vez, generaría mayor dinamismo en las sesiones de clases. Finalmente, con base a la ejecución de la secuencia fue necesario ‘recopilar información relevante’, donde el docente y las investigadoras seleccionaron contenidos significativos acerca del género policial (Ver Anexo 7.2), pues el profesor solo debía dar a conocer lo esencial para permitirle a los estudiantes construir sus conocimientos.

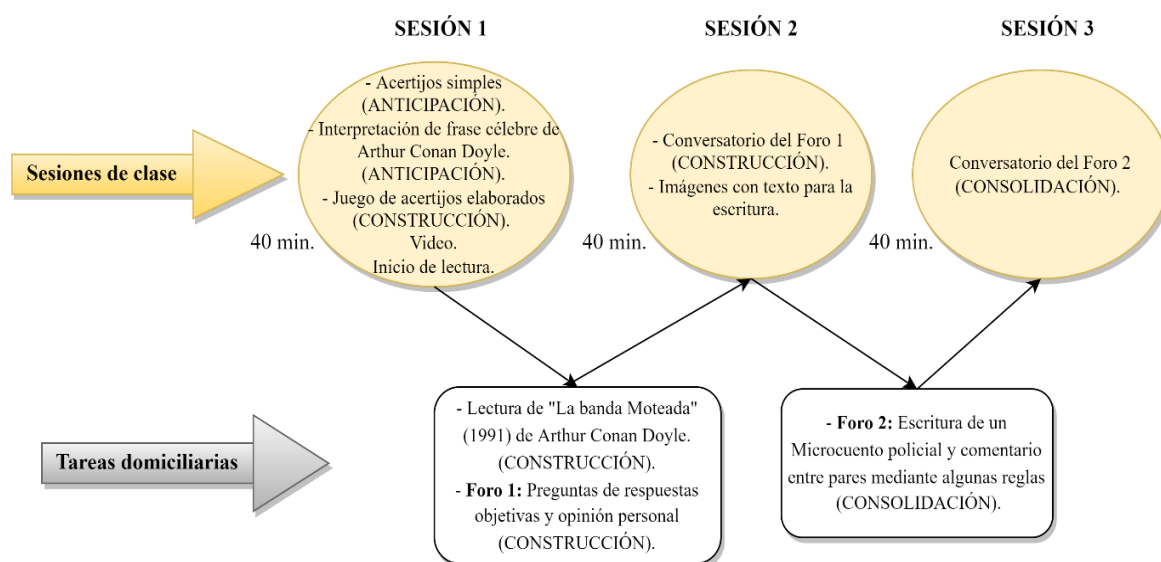
4.1.2. Producto final de la secuencia didáctica

Luego de la selección de las actividades, el docente y las investigadoras las segmentaron según dos aspectos: el número de sesiones que ejecutarán y los tres momentos de la unidad didáctica: anticipación, construcción y consolidación como podemos observar en el gráfico. Los resultados de los datos apuntan que luego de seleccionar algunos aspectos generales de la

unidad didáctica del género policial, resultan fundamentales las actividades que serán objeto de enseñanza. De esta forma, daremos a conocer el producto final de la secuencia didáctica previo a su ejecución en el 8° de EGB “B”.

Imagen 1.

Producto final: secuencia didáctica. Autoras.



Nota: Esta esquematización fue realizada según las actividades propuestas por el docente y las investigadoras de la investigación.

Las actividades fueron planteadas para ser realizadas en tres sesiones de 40 minutos cada una. Para fortalecer el aprendizaje, los estudiantes deben trabajar de forma individual y grupal. En cuanto a las sesiones de clase, en la primera se planificaron algunas actividades destinadas para que los estudiantes descubran el tema tal y como los detectives, estas fueron: resolución de acertijos simples y de mayor grado de complejidad, así como la interpretación de la frase de Sherlock Holmes “Nada resulta más engañoso que un hecho evidente”. Luego de realizadas las actividades, el docente deberá plantear preguntas que los conduzcan al tema: El género policial. Posteriormente, proyectará el video: *¿Qué es el Género Policial? | Videos Educativos para Niños* el cual dará a conocer algunas características acerca del tópico. Antes de que culmine la sesión, el docente planteará que, junto a los alumnos, se deberá iniciar con la lectura de “La banda moteada”, misma que deberá ser culminada como una tarea domiciliaria. Esto les debe permitir a los estudiantes realizar la consigna del Foro 1:

Luego de la lectura, responda las siguientes interrogantes en un solo párrafo de máximo 80 palabras:

¿De qué manera el Dr. Grimesby Roylott llevó a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner?

¿Qué opina usted de la forma en la que Sherlock Holmes descubrió el crimen?

La consigna del Foro 1 tiene dos interrogantes. En la primera, la respuesta deberá ser objetiva pues remitirá a los acontecimientos que ocurrieron en la lectura. En la segunda, la contestación deberá ser una opinión personal de los estudiantes acerca del crimen resuelto por Sherlock Holmes. Los estudiantes tendrán una fecha límite para realizar la actividad, pues las respuestas del foro deberán ser respondidas antes de la Sesión 2.

Para la Sesión 2, los estudiantes tendrán que compartir sus respuestas con sus compañeros de clase respecto a la lectura mediante el conversatorio del Foro 1. El docente será el mediador del mismo y dará algunos comentarios con retroalimentaciones para fortalecer los aprendizajes. Posterior a esta actividad, el profesor compartirá la presentación de algunas diapositivas que contienen imágenes y títulos que los estudiantes pueden usar para la escritura de microcuentos policiales (Ver Anexo 7.9). Las consignas que deben seguir son las siguientes:

Realice un microcuento policial. Puede tomar como referencia las imágenes expuestas. Tome en cuenta los siguientes aspectos:

- El cuento debe ser de máximo 150 palabras.
- En el relato debe haber un enigma o misterio.
- Entre los personajes, deben estar presentes el detective (o policía), la víctima y el culpable.

Luego de la escritura del relato:

- El cuento debe ser comentado en el mismo foro por una pareja que estará previamente asignada.
- El comentario debe ser un breve párrafo de máximo 80 palabras. Puede incluir respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Disfrutó de la lectura del cuento de su compañero? ¿El cuento contiene los elementos del relato policial? ¿Cumple con los aspectos dados por el docente?

Para la escritura del microcuento en el Foro 2, el docente plantea una consigna con algunas reglas que deben seguir los estudiantes al momento de escribir. Posteriormente, deben comentar las producciones entre pares académicos para indagar algunos aspectos como el cumplimiento de las peticiones del profesor y la inclusión de elementos del género policial. De esta manera, en la Sesión 3 los alumnos deben realizar el Conversatorio 2 que consiste en la

exposición de las producciones a toda la clase. El docente guiará este proceso. En los siguientes apartados, daremos a conocer los resultados del análisis que se realizó de acuerdo a la implementación de esta secuencia didáctica.

4.2. Acciones docentes en las tres sesiones de clases del género policial

En este apartado identificamos y caracterizamos las acciones que ejerció el docente para promover la construcción de conocimientos sobre el género policial a través de actividades que entramaron prácticas de lectura y escritura. Para alcanzar este objetivo⁶, se analizaron los registros de clase de tres sesiones de la secuencia didáctica.

La secuencia didáctica se desarrolló en tres sesiones. En la SESIÓN 1 se realizó un juego didáctico mediante una serie de acertijos para que los estudiantes descifren las pistas y puedan indagar cuál es el tema que tratarán en la clase. En la SESIÓN 2 el docente y los estudiantes hicieron un ejercicio de análisis y revisión del FORO 1 en el que los alumnos debían responder preguntas⁷ en torno a la lectura “La banda moteada” de Arthur Conan Doyle. Finalmente, en la SESIÓN 3 revisaron el FORO 2 en el que los educandos realizaron la producción de un microcuento policial con algunas reglas⁸ que daba el docente para la escritura del mismo.

El análisis de los datos, realizado a través de estrategias de categorización, contextualización (Maxwell y Miller, 2012) e interpretación directa (Stake, 1999), nos permitió identificar y caracterizar nueve acciones recurrentes a través de las cuales el docente gestionó la actividad de la clase durante las tres sesiones: 4.2.1. *Definir*; 4.2.2. *Devolver*; 4.2.3. *Regular*; 4.2.4. *Institucionalizar*; 4.2.5. *Detectar errores de ortografía y gramática y recomendar su corrección*; 4.2.6. *Explicar*; 4.2.7. *Pedir confirmación*; 4.2.8. *Pedir completar*; y, 4.2.9. *Preguntar*.

4.2.1. Definir

Gerard Sensevy propone una cuádrupla para caracterizar la actividad docente en el aula de clases: *Definir*, *Devolver*, *Regular* e *Institucionalizar*. A continuación, analizaremos, a partir de los registros de clase, cómo el docente llevó a cabo la acción *Definir*.

⁶ Objetivo específico 1: “Describir las acciones del docente que promuevan la movilización de contenidos literarios a través de actividades de lectura y escritura”.

⁷ Revisar apartado 4.1.2. Producto final de la secuencia didáctica.

⁸ Revisar apartado 4.1.2. Producto final de la secuencia didáctica.

Como señala Sensevy (2007): “cuando hablamos de «definición del juego», nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definitorias del juego” (p. 18.). Es importante resaltar que este juego sólo podrá ser desarrollado a partir del momento en que los estudiantes acepten jugar con las condiciones propuestas por el docente. Entonces, los alumnos son conscientes y aceptan que deben seguir las consignas del profesor. En las tres sesiones de clase se da la acción *Definir* en el momento exacto en el que el profesor propone las actividades que deben realizar los estudiantes.

Así pues, podemos evidenciar esta acción en el primer fragmento:

Docente: quiero que escuchen lo siguiente, me van a ayudar ustedes con lo siguiente, les voy a dar una lista de acertijos, talvez algunos ya los hayan escuchados, otros talvez no. ¡Escuchemos! Si yo les digo lo siguiente, quiero que ustedes me respondan, “Un caballo blanco entró en el Mar Negro. ¿Cómo salió?”. [sic] (SESIÓN 1).

En este fragmento el docente les pide a los estudiantes que escuchen algunos acertijos y los resuelvan, pues posteriormente les dirá otros. Ahora, veamos el segundo fragmento.

Docente: Les voy a dar las indicaciones cómo se tiene que elaborar, cómo se tiene que realizar (lee las instrucciones del foro de *Classroom*): “realice o va a realizar un microcuento policial tomando como referencia las imágenes que les voy a mostrar ahora y que también les voy a subir al *Classroom*. Tome en cuenta los siguientes aspectos: El cuento debe ser máximo, máximo de 150 palabras; en el relato debe haber un enigma o misterio. Recuerden que a través del enigma se mueve toda la historia... [sic] (SESIÓN 2).

En el segundo, les da a conocer que deben realizar un microcuento con algunas reglas, entre las cuales consta que su microrelato debe tener 150 palabras, debe estar presente un enigma o misterio, entre otros aspectos (Ver apartado 4.1.2). Por ende, los estudiantes deben tomar en cuenta dichas instrucciones al momento de realizar la producción.

Como podemos ver, en ambos fragmentos el docente les da a conocer a los estudiantes las consignas que deben seguir para realizar las actividades. En definitiva, *Definir* es una categoría que se da constantemente en el salón de clases, pues evidencia que el profesor da una serie de consignas a lo largo de la misma para que sean ejecutadas.

4.2.2. *Devolver*

Dentro de las categorías de la cuádrupla de la acción didáctica que propone Sensevy (2007), se encuentra la de *devolver*. En esta se busca que el estudiante asuma el juego de una manera adecuada, es decir, que logre un saber significativo. Para lograrlo, el docente le ‘devuelve’ el problema al estudiante o a la clase para que reflexione sobre el mismo y encuentre la solución, o al menos se acerque a ella. Este ejercicio resulta interesante porque le da la oportunidad al estudiante de reflexionar sobre las dudas o problemas que surgen en torno a los contenidos movilizados en la secuencia didáctica.

Por consiguiente, expondremos un fragmento que evidencie la puesta en acción de la devolución por parte del profesor:

Docente: Escuchamos al líder grupo, si él no tiene la respuesta, escuchamos a otro.

Steven: porque licen el uno estaba vestido...

Docente: ¿qué respuesta? [sic] (SESIÓN 1).

Steven: porque licen el uno estaba vestido de un traje de policía y el otro de forma normal

Docente: Pero ¿qué respuesta? ¿Cuál de los dos ascensores de la izquierda o derecha?

Steven: El de la derecha, porque... [sic] (SESIÓN 1).

Docente: ¿Por qué el de la derecha? [sic] (SESIÓN 1).

Como podemos evidenciar en el fragmento, el docente le restituye al estudiante, en varias ocasiones, el problema del acertijo que aún no ha podido resolver. Esto le permite al alumno repensar sobre el mismo y dar la respuesta acertada o acercarse a la misma. También da paso a que el resto de la clase pueda pensar en la respuesta correcta. Entonces, esta categoría está a favor de la construcción de los conocimientos por parte de los estudiantes.

4.2.3. *Regular*

Sensevy (2007) manifiesta que “el profesor debe poder regular, a lo largo de la duración del juego, los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan” (p. 19). Así pues, el análisis de las transcripciones de clases nos muestra que el docente buscó, mediante distintos movimientos, regular las acciones de sus estudiantes para que la clase sea desarrollada de forma pertinente y resulte constructiva. Concretamente, el análisis nos permitió identificar cuatro movimientos regulatorios ejercidos

por el profesor: redefinir, promover la participación, verificar si comprenden (o no) la tarea y mantener la disciplina.

4.2.3.1. Redefinir.

Cuando el docente realiza el ejercicio de ‘reconstrucción’ o ‘repetición’ de una regla estamos hablando de “redefinición del juego” (Sensevy, 1998, p. 19). Esto permite que los estudiantes puedan despejarse de dudas en torno a la actividad a realizar. Resulta importante que el profesor pueda *Redefinir* la tarea porque así no existirán, o se disminuirá en gran medida, las confusiones sobre la misma.

Por consiguiente, daremos a conocer dos fragmentos de la transcripción de la SESIÓN 1 en la que el docente realizó la acción *Redefinir*.

Docente: A ver, escuchen muchachos lo que vamos a hacer. ¡Shshshsh! Por favor, escuchen. Yo les voy a entregar unas imágenes, también unos textos. En cada imagen, en cada texto hay una pregunta que ustedes van a tener que resolver en grupo, de manera silenciosa. Luego van a tener que escoger un líder, les voy a dar un tiempo de 5 a 10 minutos. Después, el líder es quien nos va a dar la respuesta, que ustedes crean que es la correcta. [sic] (SESIÓN 1) *DEFINIR*.

Docente: A ver, muchachos. Escúchenme, por favor. ¡Jóvenes, jóvenes! Les he entregado algunas imágenes y cada una tiene una pregunta. Al final les he entregado, también, algunos textos que también tienen una pregunta. ¿Qué es lo que van a hacer? En grupo, comenten y trabajen esas imágenes, esos textos y escojan un líder. El líder va a dar la respuesta a cualquier imagen, a cualquier texto que les pregunte, ¿Ya? [sic] (SESIÓN 1) *REDEFINIR*.

Como se puede evidenciar en el fragmento 2, el docente repite y ‘reconstruye’ la consigna del fragmento 1 a los estudiantes sobre la actividad que debían hacer para que ellos puedan ejecutarla de manera correcta. Esto permite a los alumnos receptar y entender de mejor manera las instrucciones y tomarlas en cuenta al momento de realizar el ejercicio de acertijos.

4.2.3.2. Promover la participación.

El docente reguló la participación de los estudiantes en tres ocasiones. La primera, mediante trabajos en grupo con un líder que represente al mismo:

Docente: Cuatro, entonces esa era la respuesta. **Sigamos con la última, a qué grupo le toca esta de las palabras escondidas. Por allá (señala al grupo en el aula), escuchemos. Póngase de pie. Vamos a ver, leamos muchachos...** [sic] (SESIÓN 1).

En el primer fragmento el docente le solicita al grupo encargado de realizar dicho acertijo que compartan su respuesta a todos los compañeros. Esta participación será ejecutada por el líder del grupo. Segundo, por medio de la participación que realizaban en los foros:

Docente: **Leamos [Lo que contestó en el foro] de la señorita o del joven de la señorita Karina está bien...** [sic] (SESIÓN 2).

En el segundo fragmento el profesor escoge a la estudiante Karina y le pide que participe con la lectura de su comentario en el foro. Tercero, llamando a los estudiantes por su nombre como lo observaremos en el siguiente fragmento.

Docente: **Muy pocos ponen su opinión.** Algunos ponen que investigando. Otros ponen que muy buena la idea por ejemplo Jordy ¿Dónde está Jordy? [sic] ... (SESIÓN 2).

Por último, en el tercer fragmento, el docente revisa la participación de los estudiantes en el FORO 1 para evidenciar que hayan realizado el trabajo. En definitiva, en los tres casos se puede observar como el docente regula la participación de los estudiantes.

4.2.3.3. Verificar si comprenden (o no) la tarea.

El docente indaga si los estudiantes comprenden y realizan las actividades que en un principio definió. Esto le permite comprobar si ellos trabajan en la clase o si existe algún estudiante que necesite un refuerzo, recordatorio o ayuda de la misma.

David: ¿Hay que hacer como una foto?

Docente: **No, no. Ustedes pueden guiarse en la imagen o en el título para escribir su microcuento sí, el microcuento. Pueden utilizar también esta** (muestra la siguiente imagen y título) “Los crímenes de la casa Fitz” **Ustedes pueden incluso cambiar el nombre no...** [sic] (SESIÓN 2).

En el primer fragmento el profesor le explica al estudiante David cómo debe escribir su microcuento. Él puede basarse en alguna de las imágenes o títulos de las diapositivas (Ver anexo 7.9.) para su producción.

Docente: ¿Sí está claro cómo vamos a trabajar? ¿Qué deben hacer? A ver, señorita Daniela ¿Qué es lo que van a hacer? De pie por favor... [sic] (SESIÓN 2).

En el segundo, le pregunta a la estudiante Daniela si ha comprendido las instrucciones acerca de la tarea del FORO 2: la escritura del microcuento policial.

En ambos fragmentos se puede observar cómo el docente regula si los estudiantes han comprendido la tarea o si necesitan explicaciones en torno a la misma para que se aclaren las dudas sobre su realización.

4.2.3.4. Mantener la disciplina.

El docente regula la disciplina de los estudiantes a lo largo de la clase para que esta pueda desarrollarse en un ambiente armónico, sin ruidos excesivos o molestos que intervengan en el aprendizaje. En este sentido, realiza los siguientes movimientos:

Docente: muévanse chicos, no hagan mucho ruido. [sic] (SESIÓN 1).

En el primer fragmento podemos ver que el docente solicita a los estudiantes que se den prisa al momento de acomodarse con el menor ruido posible.

Docente: A ver, escuchen, por favor, muchachos. Alcen las bancas.

En el segundo, les pide a los alumnos que lo escuchen y que alcen las bancas para que no suenen duro.

Docente: A ver, escuchen muchachos lo que vamos a hacer. ¡Shshshsh! Por favor, escuchen. [sic] (SESIÓN 1).

En el tercer fragmento el profesor les solicita a los estudiantes que hagan silencio para continuar con el trabajo en clase. Esto permite que el aula sea un espacio apto para el aprendizaje. Entonces, de forma constante, el docente debe *Mantener la disciplina* del curso para no irrumpir con la construcción y/o consolidación de conocimientos.

4.2.4. Institucionalizar

Dentro de una unidad educativa el docente tiene la facultad de *Institucionalizar* las participaciones que realizan los estudiantes en clase. Sobre la institucionalización, Sensevy (1998) afirma: "También podría decidir, luego de observar el trabajo de los alumnos, que una palabra determinada debe "escapar" al aprendizaje, y escribirla en el tablero indicando que a

nivel de esta palabra no se admitirá ningún error (institucionalización de un objeto)” (p. 19). Entonces, el profesor, como representante de la institución del saber, puede considerar si los conocimientos que promueven en sus estudiantes son constructivos y adecuados o no para la clase. A continuación, evidenciaremos unos pequeños fragmentos en los que el docente ‘institucionaliza’ los contenidos que movilizan sus alumnos en las clases.

Docente: ... “Un caballo blanco entró en el Mar Negro. ¿Cómo salió?”

Jonnathan: Limpio.

Danna: Sucio.

Anthony: Salió mojado.

Docente: “Salió mojado”, bueno. ¡Muy bien! Otro, escuchen “Una pareja de recién casados quiere contraer matrimonio, pero la iglesia está cerrada ¿Cómo se casan?”.

Toda la clase: Ya están casados. Ya están casados.

Docente: “Ya están casados” ¿No? ¡Muy bien! Otro, “Si un tren eléctrico va de Norte a Sur, ¿Hacia qué lado echará el humo?”

Anthony: Es eléctrico, licen.

Toda la clase: Es eléctrico, es eléctrico. No bota humo.

Docente: Muy bien, “es eléctrico” no echa humo. ... [sic] (SESIÓN 1).

En los fragmentos de la SESIÓN 1 se puede observar como el profesor valida las opiniones de los estudiantes. Para los tres acertijos el docente retoma la respuesta de los estudiantes con la expresión ‘muy bien’. Esto ayuda a que los alumnos confirmen si su respuesta es o no la correcta y permite que avancen a un nuevo acertijo. En definitiva, esta acción docente es útil y la puede realizar debido a que tiene la facultad de ‘institucionalizar’ el conocimiento.

Como podemos observar, en la implementación de la secuencia didáctica se pudo analizar la cuádrupla de acciones que propone Sensevy (2007): *Definir, Devolver, Regular e Institucionalizar* que le permiten al docente llevar a cabo la clase. A más de estas, pudimos indagar otras acciones que daremos a conocer a continuación.

4.2.5. Detectar errores de ortografía y gramática y recomendar su corrección

Cuando el docente lee los FOROS 1 y 2 de las clases evidencia que existen muchos errores en la ortografía y gramática de los textos. Por ello, detecta los errores ortográficos y gramaticales

mediante comentarios en los que recomienda a los estudiantes que deben revisar sus textos antes de subirlos a la plataforma. Dos ejemplos de esta acción del docente son los siguientes:

Docente: “aterrante”. Hay que mejorar un poquito la redacción y la ortografía muchachos. Había dos preguntas que debíamos... [sic] (SESIÓN 2).

Docente: ... Bueno... tienen que mejorar un poquito muchachos la redacción para todos ya ¿sí? ... [sic] (SESIÓN 2).

Como podemos ver, ambos fragmentos nos muestran como el docente identifica y llama la atención sobre los errores ortográficos y gramaticales presentes en las intervenciones escritas de los estudiantes en los foros. Sin embargo, solo se limita a recomendar su corrección, sin hacerse cargo de su enseñanza. Consideramos, por el contrario, que este tipo de situaciones abren la oportunidad para que los errores ortográficos y gramaticales que se evidencian en las producciones de los estudiantes puedan ser retomados por el profesor y trabajados de forma situada y conjunta.

4.2.6. Explicar

Esta categoría surge a partir de la lectura del texto de Sánchez Miguel (2011) acerca de las respuestas internas no invasivas e invasivas de las intervenciones del docente. Las primeras se dan debido a pistas, descomposición del ejercicio o reconsideración del mismo por parte del docente a favor de que sea el propio estudiante quien reflexione la respuesta. Las segundas parten de aspectos nada constructivos para los alumnos como: dar opciones, rellenar huecos o apoyos físicos demasiado explícitos en los que se hallen las respuestas, sin permitir que construyan sus propios conocimientos. Por ello, consideramos que la participación del docente puede dividirse de la siguiente forma:

4.2.6.1. Explicar no invasivamente.

La explicación no invasiva se da cuando el docente le da a conocer a la clase aspectos clave para que sean ellos los protagonistas y quienes descubran los conocimientos necesarios en el tema que estén abordando. También ocurre cuando el docente explica la respuesta acertada que los estudiantes realizaron como lo vemos en los siguientes fragmentos:

Juan: es el de la izquierda, porque con la plata que se robó del banco se compró vestidos nuevos.

Docente: Efectivamente, la respuesta muchachos es la chica con la que vemos está puesta el vestido, porque ella gastó mucho dinero, como dijo su compañero en ropa elegante y en más comida de la que realmente necesitaba. Vamos con la siguiente, “¿quién es el mentiroso?” ... [sic] (SESIÓN 1)

Karen: Miente el hombre que tiene los zapatos, porque no son de taco.

Docente: Muy bien, miente el hombre, porque vemos que tiene los zapatos que están en las huellas, perfecto. Ahora, vamos con el texto sobre la contraseña... [sic] (SESIÓN 1)

Como vemos los fragmentos, el docente, luego de institucionalizar los conocimientos, les explica a los estudiantes que la respuesta que dieron es correcta. Esto lo hace cuando retoma la información de los estudiantes Juan y Karen y profundiza en su explicación para que se convierta en un saber significativo.

4.2.6.2. Explicar invasivamente.

La explicación invasiva se da cuando es el docente quien da la respuesta solicitada a los alumnos sin permitirles que sean ellos mismos quienes lleguen a la resolución. Esto provoca que los estudiantes no se preocupen por la construcción de sus conocimientos, sino, por el contrario, le dejen al profesor dicha tarea. Debemos tomar en cuenta que esta acción también se da para que el docente pueda agilizar la clase y abordar todos los aspectos necesarios en torno a la misma.

En el primer fragmento, por ejemplo, el profesor da a conocer la respuesta acerca de una consigna que había dado.

Docente: Ayer les había dejado una tarea muchachos. Les había pedido que terminemos de leer un texto. El texto era...

Toda la clase: (silencio absoluto).

Docente: El texto era “La banda moteada” sí y el Arthur Conan Doyle sí. Les había pedido que terminemos de leer. Les había dicho que tenían o vayan al Classroom y respondan unas interrogantes... [sic] (SESIÓN 2).

El docente da la respuesta del nombre del texto que envió en el FORO 1 y redefine la consigna, pues ningún estudiante dio la respuesta por su cuenta. Ahora, en el segundo fragmento ocurre lo siguiente:

Docente: Les ayudo muchachos, la respuesta no es dividir, la respuesta jóvenes es...

Valeria: ¿Sumar?

Docente: Tampoco

Keyla: ¿Restar?

Docente: Tampoco. ¡Escuchen! La respuesta es fácil y simple, es contar el número de letras que tiene ese número. Yo digo el número “ocho” ¿cuántas letras tiene? ... [sic] (SESIÓN 1).

El docente da a conocer la respuesta del acertijo al ver que sus estudiantes no pudieron resolverlo y e intentaban adivinar la respuesta. A más de ello, realiza una explicación de la misma para que los alumnos puedan comprenderla.

4.2.7. Pedir confirmación

Es una acción que el docente ejerce con el objetivo de constatar que el conocimiento que se está trabajando ha sido comprendido por los estudiantes. A través de preguntas, el docente indaga por el grado de comprensión del objeto de enseñanza. Si la respuesta de los estudiantes es afirmativa, el docente avanza al siguiente contenido. Asimismo, el contenido a confirmar puede ser un contenido nuevo o uno trabajado previamente. A continuación, presentamos dos ejemplos.

En el primero, se pide confirmación sobre un conocimiento que se está construyendo conjuntamente en la clase:

Docente: ¿Cómo murió, podría ser el asesinato o el enigma?

Daniela: ¿Cómo murió? Sí, profe, la desaparición también podría ser parte del asesinato y a la vez el enigma.

Docente: La desaparición dice su compañera. Pero, ¿está planteado el enigma?

Toda la clase: sí. ... [sic] (SESIÓN 3)

Efectivamente, en este primer ejemplo, con la pregunta ¿está planteado el enigma? el docente busca confirmar si el contenido que se viene trabajando (la relación entre asesinato y enigma) está entendido por el colectivo de la clase. La respuesta afirmativa de todos los alumnos, le permite al docente constatar que el conocimiento ha sido efectivamente construido y puede pasar a trabajar otro. Veamos ahora el segundo ejemplo.

Docente: El microcuento... Como vimos, tanto del cuento como del microcuento la característica que tiene es la brevedad, ¿verdad? (escribe en el pizarrón).

Toda la clase: Sí... brevedad. ... [sic]. (SESIÓN 3).

En este ejemplo, con la pregunta: “¿verdad?”, el docente busca confirmar si los estudiantes manejan un conocimiento trabajado anteriormente (“Como vimos”). En este caso, mediante la confirmación, activa un conocimiento construido previamente, como base para pasar a trabajar uno nuevo que se funda sobre aquel. Si bien se trata de acciones invasivas, en el sentido que le da Sánchez Miguel (2010) a este término, ya que es el profesor quien enuncia el conocimiento, reduciendo la participación de los alumnos a confirmar si es verdadero o falso; su función, podríamos inferir de los datos, va más allá.

En ambos casos, se trata de acciones que pretenden acordar públicamente con los estudiantes el conocimiento construido hasta el momento de manera conjunta. Unas acciones que resultan necesarias para cerrar un microciclo de enseñanza y comenzar otro: ¿Estamos de acuerdo? ¿Sí? Entonces avancemos.

4.2.8. *Pedir completar*

El texto de Sánchez Miguel (2011) se acerca a esta categoría, debido a que clasifica las ayudas del docente según el grado de participación de los estudiantes. Por ello, la acción docente *Pedir completar* reduce la participación del alumno, ya que el profesor da una pequeña pista, ya sea de la frase o de la palabra. Es así como el docente tiene un solo fin, observar si los estudiantes están atentos o no a la clase. Se presentan dos fragmentos a continuación:

Docente: Primero dentro de los personajes **está un de...**

Toda la clase: **detective.** ... [sic] (SESIÓN 3).

Docente: muy bien gracias. Sobre todo, debe tener la novela policial **el eni...**

Toda la clase: **enigma.**

Docente: enigma o misterio que debe ser re...

Toda la clase: **resuelto, resuelto.** ... [sic]. (SESIÓN 3).

En los fragmentos se visualiza que la acción *Pedir completar* se desarrolla con éxito, ya que el docente da una pequeña pista de dos y tres letras respectivamente, las cuales son identificadas de inmediato por los estudiantes, quienes ya tienen conocimiento del tema y pueden responder correctamente. Así, se cumple con dicha acción en el momento exacto en el que los alumnos completan la información solicitada.

4.2.9. Preguntar

La formulación de preguntas es una estrategia didáctica. Las preguntas forman parte de la activación del conocimiento, comprueban si los estudiantes están atentos a la clase dictada o son una forma de evaluar a los estudiantes. Asimismo, la formulación de interrogantes genera una interacción que se establecen entre docentes y estudiantes. Por ello, los modos de preguntar del docente y sus concepciones acerca del contenido y los procesos de enseñanza y aprendizaje, son una forma de mantener activa la clase. Así, esta acción docente se puede clasificar en: *Construir conocimientos del tema, Recordar el tema de la clase e Interrogar sobre la lectura.*

4.2.9.1. Construir conocimientos del tema.

Mediante preguntas, el docente busca que sean los propios estudiantes quienes construyan sus conocimientos acerca del tema de la clase, en este caso, del género policial. De esta forma, se convierte en el guía/mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta tarea resulta constructiva, tal y como se lo sugiere en el Currículo 2016.

Ahora, observemos el siguiente fragmento:

Docente: Todos estos textos o la mayoría de estos textos o imágenes han hablado sobre delincuentes, ha hablado sobre sospechosos. ¿A qué novela o a qué género creen que pertenecen?

Rashel: (Levanta la mano) A la novela policiaca.

Docente: Novela policiaca, muy bien gracias señorita. A la novela policiaca. Ahora, les pregunto a ustedes todo lo que han estado haciendo, los acertijos, las incógnitas. ¿Cuál creen que sea una característica de esta novela policiaca?

Rashel: La presencia de un detective... [sic]. (SESIÓN 1).

Mediante las preguntas, el profesor busca que los estudiantes sean quienes construyan y consoliden sus conocimientos sobre el tema del 'Género policial'. El docente les recuerda los aspectos que abordaron en los acertijos y las imágenes que trabajaron para que en primer lugar, descifren el tema y, posteriormente, den características acerca del mismo así como lo realizó Rashel.

4.2.9.2. Recordar el tema de la clase.

La acción de estas preguntas se promueve en base al tema tratado en la clase. El docente ejecuta la pregunta para realizar una especie de diagnóstico de los saberes adquiridos de los estudiantes.

Entonces, el docente busca conocer si los estudiantes se acuerdan o tienen conocimiento del tema específico de la secuencia didáctica, en concreto, del ‘Género policial’. Así, se presenta el ejemplo:

Docente: ¿Recuerdan cuáles eran las características del género policial?

Katherine: detective, víctima, victimario y el ayudante del detective.

Docente: bien, veo que sí se acuerdan de la clase anterior. ... [sic]. (SESIÓN 3).

A partir del fragmento observamos cómo el docente indaga si los estudiantes siguen el hilo de la clase. Esto lo hace mediante la pregunta: “¿Recuerdan cuáles eran las características del género policial?”. A través de la respuesta de Katherine, el docente observa que sí hubo una interiorización del tema. La activación de los conocimientos previos resulta necesaria para avanzar en la construcción de otros conocimientos. El profesor trae a la clase un conocimiento movilizado anteriormente para, a partir de él, avanzar hacia otros conocimientos.

4.2.9.3. Interrogar sobre la lectura.

En este apartado, la acción docente radica en conocer si los estudiantes han leído un determinado texto propuesto en clase para trabajar en casa, es decir, las denominadas tareas domiciliarias. Así pues, el docente descubre, a través de la interrogación, los aspectos más relevantes del texto que evidencien la lectura.

Veamos el siguiente fragmento:

Docente: policial, ¿no cierto? ¿Qué cuento leímos?

Toda la clase: policial... “La banda moteada”.

Docente: “La banda moteada”. ¿De qué trataba?

Doménica: de un asesinato de una chica... [sic]. (SESIÓN 3).

Como podemos ver, la respuesta de los estudiantes da cuenta de que leyeron el texto “La banda moteada” el cual trata sobre el “asesinato de una chica” como lo señala Doménica. Entonces, por medio de las preguntas, el docente puede indagar la lectura realizada. Ahora, observemos el siguiente fragmento:

Docente: ¿Qué pistas encontró en las habitaciones?

Rashel: (levanta la mano y responde) que la cama, que la cama no se podía mover y que había como una ventana en el cuarto de Julia y el padrastró.

Docente: ya muy bien ¿Y por qué la cama no se podía mover?

Toda la clase: serpiente.

El docente busca consolidar los conocimientos de los estudiantes acerca de la lectura realizada. Así, por medio de preguntas más específicas indaga las características más relevantes del texto. Esto le permite ubicar las pistas del crimen. En definitiva, *Interrogar sobre la lectura* es una acción docente que refleja el trabajo autónomo de los estudiantes, este caso, sobre la lectura de “La banda moteada”.

4.3. Leer para aprender acerca del género policial

En este apartado analizamos los quehaceres de lectura ejercidos por los estudiantes en el Foro 1, a partir de los registros de su actividad. Este foro fue realizado en torno a la lectura del cuento “La banda moteada”, de Arthur Conan Doyle (1991). El cuento fue entregado previamente a los estudiantes de manera física en el salón de clase y también como archivo adjunto en la plataforma virtual *Edmodo*. Para orientar las intervenciones de los estudiantes, el profesor planteó dos preguntas: “¿De qué manera el Dr. Grimesby Roylott llevó a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner? ¿Qué opina usted de la forma en la que Sherlock Holmes descubrió el crimen?”. Los estudiantes debían responder estas dos preguntas en un párrafo de máximo 80 palabras. Para el análisis nos basamos en las nociones teóricas de Lerner (2001) referidas a los quehaceres de lector y de Sánchez Miguel (2011) sobre los procesos específicos de lectura, es decir, de comprensión de un texto.

Tabla 1

Quehaceres del lector. Foro 1. Autoras.

| | Quehaceres del lector | Cuantificación |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------|
| Responder en el foro 1 | <i>Citar la obra</i> | 18 |
| | <i>Descubrir el crimen</i> | 15 |
| | <i>Reflexionar críticamente</i> | 11 |

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| | <i>Opinar sobre el personaje</i> | 8 |
|--|----------------------------------|---|

El análisis nos permitió observar que, de los 40 estudiantes, 33 movilizaron el quehacer *Responder en el foro*; que a su vez se subclasifican en cuatro tipos de movimientos: 18 alumnos efectuaron *Citar la obra*; 15, *Descubrir el crimen*; 11 *Reflexionar críticamente*; y, 8, *Opinar sobre el personaje*. A continuación, caracterizamos y ejemplificamos cada uno de estos quehaceres.

4.3.1. Responder en el foro

Este es un quehacer de lector privado, ya que el estudiante evidencia mediante su respuesta en el foro que ha cumplido con su trabajo autónomo de leer el texto. Este quehacer se define en contestar para descifrar, analizar, interpretar una incógnita propuesta por el docente, que en este caso fueron dos. Así, el total de 33 estudiantes de la clase ‘respondieron’, esto lo hicieron los estudiantes con el fin de cumplir la tarea y como una forma de evidenciar que aprendieron algo de la lectura. De esta manera, la mayor parte del curso realizó el trabajo presentado en el foro 1 sobre la lectura “La Banda Moteada”, mediante el cual se puede reconocer los quehaceres del lector. En suma, responder es uno de los quehaceres del lector más manejados por los estudiantes.

4.3.1.1. Citar la obra.

Según Sánchez Miguel (2011), en las actividades de lectura de los estudiantes, se observa un ejercicio de selección y extracción de los textos de forma superficial, es decir, solo toman una parte del contenido del texto sin dar su punto de vista y/o interpretarlo. *Extraer fragmentos de la obra* es un quehacer lector que responde a la interrogante “¿De qué manera el Dr. Grimesby Roylott llevó a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner?”. En esta categoría, el estudiante no reflexiona la respuesta, solo coloca algún fragmento del texto para cumplir con la consigna del docente, que tal vez la encontraron al realizar la primera lectura o releer el texto y que en varias ocasiones coincide con la de su compañero. Así, se refleja que los estudiantes solo leen sin ir más allá de lo que dice el texto.

Veamos los siguientes ejemplos:

Fragmento extraído del texto “La banda Moteada”:

¿Cómo logró usted descubrir las maniobras del Dr. Grimesby Roylott ? —preguntó Watson. — Al principio, Watson, pensé en los gitanos. [...] El procedimiento era simple. Todas las noches pasaba a la serpiente a través de la ventila para que se deslizara por el cordón y llegara a la cama. Podría o no morder al ocupante, quizá podría éste escapar todas las noches durante una semana, pero más tarde o más temprano caería como víctima. La había entrenado, probablemente por medio de la leche que vimos, para que volviera a él cuando la llamaba. El chasquido metálico que la señorita Stoner oyó, obviamente fue causado por su padrastro al cerrar a toda prisa la puerta de su caja fuerte, tras introducir a su terrible ocupante. —Oí silbar al animal, como no tengo duda de que también lo oyó usted, e inmediatamente encendí una luz y lo atacué, con el resultado de que lo empujé a través de la ventila, y también con el resultado de hacerle que se volviera contra su dueño que estaba en el otro lado. De esta forma, no tengo duda de que indirectamente soy responsable de la muerte del doctor Grimesby Roylott; pero no puede decir que sea muy probable que pese mucho sobre mi conciencia. (Doyle, 1991, p. 60).

En este fragmento se encuentra la manera en la que Sherlock Holmes descubrió el crimen: el Dr. Roylott compró una serpiente que posteriormente entrenó para que siguiera sus órdenes. Cada noche esta atravesaba la habitación de las hermanas por medio de una ventila con la finalidad de matar a las hermanas con su veneno letal y difícilmente detectable.

Minerva:

algo podría ver pasado a través de la ventanilla, por la cuerda y llegado a la Almuada. además estamos la leche, y la serpiente bebén la leche. era fácil para el doctor conseguir animales de la india y sus conocimientos médico le permitieron saber que es muy difícil descubrir el veneno de un reptil. En el cuerpo de un muerto. el procedimiento era simple. todas las noche pasaba a la serpiente a través de la ventanilla para que se deslizará por el cordón y llegar a la cama. podría o no morder al ocupante, quizás podría este escapar todas las noche durante una semana, pero más tarde o más temprano caería como víctima... [sic].

Minerva transcribe el fragmento señalado. Ella ubica la respuesta de la pregunta del docente acerca del crimen y cita el contenido del texto. Ahora, observemos el siguiente ejemplo.

Heydi:

¿De que manera el Dr Grimesby Roylott llevo a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner? llevó a cabo a través de la ventila por la cuerda y llegaba a la almohada además estaba la leche serpientes beben leche. Mira fácil para el doctor conseguir animales de la India y sus conocimientos médicos le permitieron saber qué es muy difícil descubrir el veneno de un reptil.

en el cuerpo de un muerto todas las noches pasaba a la Serpiente a través de las ventilas para que se desliza por el cordón llegar a la cama podría o no morder al ocupante quizá podría este escapar todas las noches durante una semana el chasquido metálico que la señorita Stoner hoy yo obviamente fue causado por su padrastro al celular A toda prisa la puerta de su caja fuerte tras de introducir a su terrible ocupante... [sic].

De igual manera, la segunda estudiante, Heydi, extrae literalmente la mayor parte del texto, con la finalidad de cumplir la tarea. Ambas alumnas responden la interrogante, por medio de la extracción de un fragmento del texto. Esto significa que, para solventar la pregunta del docente, no dieron una respuesta elaborada, es decir, no modificaron con sus propias palabras lo que decía el texto.

Así, en los ejemplos lo que se observa son citas de la lectura, empero no están bien realizadas, ni transcritas correctamente. Esos son algunas ejemplificaciones de muchas que existen en las respuestas del foro. En fin, al realizar esto los estudiantes realizan un ejercicio superficial de lectura que se ve reflejado en las respuestas del foro.

4.3.1.2. Descubrir el crimen.

Para movilizar este contenido el docente propuso la siguiente pregunta “¿De qué manera el Dr. Grimesby Roylott llevó a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner?”. En este contenido movilizado se recabaron 15 respuestas. Aquí los estudiantes desarrollan sus habilidades escriturales, ya que descubren cómo se ha llevado a cabo el crimen y responden la pregunta con sus propias palabras.

La habilidad lecto escritora del género policial crea lectores investigadores capaces de resolver acertijos o descubrir asesinatos conforme van realizando la lectura. Esto permite que puedan construir comentarios en base a sus propias palabras según el entendimiento sobre la lectura, en este caso, del relato policial. La perspicacia del lector y su ingenio permiten reconocer rasgos importantes dentro del texto. Presentamos un ejemplo:

Jostin:

Llevó a cabo el asesinato porque él puso la cama quieta para que la culebra que estaba entrenada se pueda balancear ahí y le pueda ir directo a su hijastra...[sic].

En el ejemplo se puede observar cómo el estudiante utiliza, en primer lugar, “llevó a cabo” como entrada para responder a la pregunta planteada. Luego, como todo un detective, se basa en pistas para descubrir el crimen. Encontramos los objetos utilizados para efectuar el crimen: “culebra”, “cama” y “balancear”, todos estos dispositivos que permiten que el estudiante entre en el papel de un investigador y fundamente su respuesta en base a pequeños argumentos a partir de ingenio en la escritura.

4.3.1.3. Reflexionar críticamente.

En este quehacer lector se evidencia que el estudiante leyó más de una vez y puso en juego su habilidad crítica. Para Sánchez Miguel (2011) existe un ejercicio de clarificación en el que el estudiante enriquecer lo aprendido por medio de su punto crítico, es decir, se da una comprensión profunda del contenido del texto. Por ello, el análisis de las respuestas del Foro 1 da como evidencia que en 11 ocasiones los estudiantes movilizaron este contenido y respondieron a la interrogante “¿De qué manera el Dr. Grimesby Roylott llevó a cabo el asesinato de su hijastra Julia Stoner?” planteado por el docente, no de manera superficial, sino que fueron más allá, pues repensaron lo que leyeron para argumentar su respuesta.

Así, se observa en el presente ejemplo:

Nube:

La manera que planeo fue con la serpiente ya que **la serpiente tenía un veneno muy fuerte** que causa la muerte y así **el detective fue muy astuto** porque se fijó hasta en los detalles mínimos como la cama. La manera **que descubrió el crimen fue por la investigación** que hizo y **por las pistas** que halló en las habitaciones... [sic].

En el ejemplo se evidencia que la estudiante pone en juego su habilidad de lectura crítica para responder la pregunta del docente. De esta manera la respuesta cumple con el quehacer *Reflexionar*, ya que la respuesta es elaborada desde una manera analítico-reflexiva, de esta forma, no se recurre al recurso de la copia textual de la lectura como ocurrió en el anterior quehacer.

4.3.1.4. Opinar sobre el personaje.

Este quehacer de lector gira en torno a la pregunta del docente “¿Qué opina usted de la forma en la que Sherlock Holmes descubrió el crimen?”. En este apartado, los estudiantes se inclinan a opinar sobre las cualidades del personaje, mas no la forma en que se descubre el tema. Los

estudiantes ponen en juego las habilidades críticas del lector, haciendo de ellos lectores activos capaces de entender lo que dice el texto o quiere transmitir. En este contenido los estudiantes pusieron en juego sus habilidades de detectives, puesto que son ellos quienes descubre cómo son las actitudes de los personajes y forman parte del equipo de investigación para llegar a descubrir el crimen. Todo esto se reflejó en las transcripciones del foro, que posteriormente fueron analizadas. La opinión de los estudiantes entorno a la lectura se evidenció a través de la utilización de la palabra “yo opino” y el nombre del detective “Sherlock Holmes”.

Observemos el primer ejemplo:

Christian: Yo opino que Sherlok Holmes fue muy astuto i vio lo que nadio mas vio y ni se dieron cuenta de lo que holmes se dio en cuenta sobre lo que pasaba y resolvi el caso. [sic].

En el primer ejemplo, el estudiante responde correctamente con respecto a la pregunta que el docente propuso, mediante la palabra “astuto” se evidencia la sagacidad del personaje, el cual cumple con el perfil de investigador. Es decir, opina la forma en que Sherlock Holmes descubrió el crimen. Ahora, observemos el segundo ejemplo:

Katherine: Yo opino que muy buena la idea del personaje creado en la lectura.

Por otro lado, en el segundo ejemplo, la estudiante solo utiliza la palabra “opinión”, pero no detalla correctamente la respuesta, lo cual produce una desviación del tema propuesto. Solo menciona que fue buena idea crear al personaje, es decir se basa en la perspicacia del autor para escribir el texto. En el último ejemplo observamos lo siguiente:

Mayra: Yo opino que Sherlock Holmes no dudó en adoptar algunos de los métodos innovadores poque se nota que es un tipo audaz y valiente... [sic].

El último ejemplo, se sustenta en la personalidad y cualidad mental del personaje, es decir se utiliza los dispositivos “audaz y valiente” para referirse a las cualidades del personaje poniendo en escena las características que posee un detective.

En los fragmentos observamos realidades distintas, empero sin alejarse del quehacer lector *Opinar sobre el personaje*. En suma, los tres estudiantes dan su opinión reflexiva acerca del personaje, lo que evidencia su lectura activa del texto.

4.4. Escribir para aprender acerca del género policial

El análisis de datos nos permite indagar que la inclusión de la escritura como objeto de enseñanza admite consolidar los conocimientos, en este caso, del género policial. De esta forma, investigamos los quehaceres de escritor que se repiten con mayor frecuencia en las producciones literarias de los estudiantes (FORO 2) para analizar qué aspectos comprendieron y ponen en práctica al momento de escribir sobre el género policial. Entre estos se hallan: 4.4.1. *Narrar en tercera persona*; 4.4.2. *Usar ‘Había una vez...’ al comenzar el microcuento*; y, 4.4.3. *Imitar modelo de cuento policial*. Por consiguiente, daremos a conocer los resultados de estos quehaceres.

Tabla 2

Quehaceres de escritor. Foro 2. Autoras.

| Quehacer de escritor | | Cuantificación |
|---|---|----------------|
| <i>Narrar en tercera persona</i> | | 30 |
| <i>Escribir a partir de una imagen con texto</i> | | 23 |
| <i>Usar ‘Había una vez...’ al comenzar el microcuento</i> | | 8 |
| <i>Imitar modelo de cuento policial</i> | <i>Plantear el enigma a partir del tema de la muerte.</i> | 21 |
| | <i>Construir al detective a partir de la figura masculina.</i> | 21 |
| | <i>Construir al victimario a partir de la figura masculina.</i> | 16 |
| | <i>Construir a la víctima a partir de la figura femenina.</i> | 9 |

Del total de 40 estudiantes que pertenecen al 8vo de EGB, 5, no realizaron la actividad; 4, plagiaron las producciones literarias; y 31, presentaron el microrrelato de acuerdo a la consigna del docente. Por ende, se pudo levantar la siguiente información que resulta de interés para nuestra investigación, pues ubica a la escritura como un objeto de enseñanza. Así, los estudiantes efectuaron 27 veces el quehacer *Narrar en tercera persona*; 23, *Escribir a partir*

de una imagen con texto; y 8, Usar “Había una vez...” al comenzar el microcuento. Asimismo, los datos nos muestran la puesta en acción del quehacer *Imitar algunos aspectos del cuento “La banda moteada”* que a su vez se divide en cuatro subquehaceres que se presentaron con las siguientes frecuencias: 21 alumnos ejercieron el quehacer *Plantear el enigma a partir del tema de la muerte*; 20, *Construir al “detective” a partir de la figura masculina*; 16, *Construir al “victimario” a partir de la figura masculina*; y, 9, *Construir a la víctima a partir de la figura femenina*. A continuación, se dará a conocer el análisis de algunos fragmentos en los que se evidencia la puesta en acción de los quehaceres mencionados.

4.4.1. Narrar en tercera persona

Entre los quehaceres que utilizan los estudiantes al momento de escribir tenemos el tipo de narrador que utilizan para contar la historia. Dos alumnos recurren a los diálogos y 30, a *Narrar en tercera persona*. Este tipo de narrador observa y conoce todo lo que ocurre en el microrrelato como los personajes, el entorno, los diálogos, pensamientos y acciones. Resulta fundamental saber cómo contar la historia en un relato, pues esto permite al lector a encontrar los indicios que lo conduzcan al responsable del crimen. Además, como señalan Otero y Correa (2013), las producciones del género policial narran dos historias con diferentes temporalidades: el crimen (en orden cronológico) y la forma cómo el detective resuelve el misterio mediante la perspectiva del propio detective o su ayudante (*in extrema res* o *in media res*). A continuación, observaremos el microcuento de una estudiante para analizar cómo utiliza el narrador en tercera persona para contar la historia.

Daniela:

Esto ocurrió en Sayausi. El pueblo estaba triste porque el comisario, Rodrigo Espejo, había fallecido recientemente de forma inesperada.

Sus compañeros tenían dudas por su muerte. Una de ellas, Liza, iba preguntando a los demás: ¿Lo ven normal? Yo no me creo que haya muerto durmiendo. Aquí hay algo extraño. Otra compañera, Rosa, le cortaba “¡Déjenle descansar en paz!

Antes de enterrarlo, el detective, encontró en el cuerpo almendras, estas estaban envenenadas. El detective se dio cuenta de lo sucedido y les pregunto a todos sus compañeros en donde habían estado esa noche, Rosa le dijo que ella estaba en el parque con su compañera Liza y Liza antes le dijo que ella pasó con su familia esa noche.

Así que el detective arresto a Rosa por el asesinato de Rodrigo Espejo porque las almendra tenían su huella... [sic].

La estudiante Daniela utiliza el quehacer de escritor *Narrar en tercera persona* para contar los hechos que sucedieron en el crimen. Primero tenemos la historia del asesinato que se cuenta a partir del momento en que el cuerpo del comisario “Rodrigo Espejo” es hallado en Sayausí. Posteriormente, tras tener dudas sobre la muerte inesperada, se narra la historia del detective, quien busca indicios o pistas que le ayuden a encontrar con la persona responsable del asesinato. “Las almendras” son los indicios clave, pues permiten determinar que la muerte fue causada de manera intencional. Finalmente, el detective descubre que Rosa es la responsable ya que mintió en su versión de la historia y, lo más importante, sus huellas fueron encontradas en las almendras.

4.4.2. Escribir a partir de una imagen con texto

En la clase, el docente expuso una presentación de *PowerPoint* la cual constaba de 10 imágenes con pequeños textos (Ver anexo 7.9.) que los estudiantes debían tomar como referencia para la escritura de su microrrelato. Así pues, entre las consignas que consideró para las producciones se halla la siguiente: “Realice un microcuento policial tomando como referencia las imágenes expuestas”. De esta forma, el análisis de los datos nos permitió constatar que los estudiantes ejercieron este quehacer en 23 ocasiones. Algunos tomaron dos elementos de las imágenes o textos y otros simplemente uno para así cumplir con la consigna, como podemos evidenciarlo en los tres ejemplos que presentaremos a continuación escritos a partir de la imagen de la izquierda:

Imagen 2

Diapositiva “El misterio del bosque”. Autoras.



Esta imagen cuenta con un bosque tenebroso en la oscuridad, repleto de neblina, una casa abandonada en las tinieblas, un búho fantasma y un hombre con una linterna que al parecer se encuentra en la búsqueda de algo. La misma sirve como un elemento disparador para la escritura de un microrrelato policial.

Veamos el primer fragmento que parte de la imagen con texto “El misterio del bosque”:

Edison:

El misterio del bosque

Avía una vez **un bosque muy extraño** que mucha gente no pasaba por hay por que le daba miedo la policia patrullaba todas las noche el boque un día cuando patrullaban la zona escucharon gritos de una chica pidiendo... [sic].

Edison utiliza el mismo texto (“El misterio del bosque”) sin cambiar ninguna palabra para su título. Entonces, parte del texto original para nombrar su microrrelato. Ahora, observemos el fragmento del estudiante Jostin.

Jostin:

el bosque Maldito

el bosque **era Era muy maldito** porque justo unas mujeres entraron a ese bosque y se subió que encontraron no encontraron nada ellos Cuándo fueron a buscar al Bosque... [sic].

Jostin modifica la imagen con texto como ‘el bosque maldito’. Ahora, la estudiante Karina:

Karina:

En un bosque de sayausi se dio un asesinato a Karla Tomso lo cual estaba con su amiga Tania, y su hermana Erika Tomson llamo a la detective Ellery Queen quien investigaba casos similares a la de Karla Tomson su hermana Erika Tomson...[sic].

Karina prescinde del título y comienza su relato con “En un bosque de Sayausí...”; esto es, toma el elemento señalado y lo relaciona como parte de su entorno para producir el microrrelato. Como podemos observar en los fragmentos, los estudiantes toman como referencia la diapositiva que contenía la imagen y el texto “El misterio del bosque”. En suma, esta imagen sirve como detonante de la escritura, es decir, es un elemento disparador que les permite iniciar con su relato, pues podemos verla incluida en el microcuento como título y/o escenario de los mismos.

4.4.3. Usar ‘Había una vez...’ al comenzar el microcuento

El análisis de los datos evidencia que los alumnos recurren en 8 ocasiones al quehacer Usar ‘Había una vez...’ al comenzar el microcuento. Consideramos que esto sucede debido a los conocimientos previos que tienen acerca de la lectura de cuentos de hadas clásicos en los que

es típico ver el uso de dicho término para marcar temporalidad en las historias. Por ello, cuando los alumnos tuvieron conocimiento la consigna acerca de la escritura del microcuento, al realizarlo incluyeron el clásico ‘Había una vez...’ que se observa en los cuentos como “Cenicienta” (1697) y “Caperucita Roja” (1961) de Charles Perrault, o “Blancanieves” (1812) y “La bella durmiente” (1959) de los Hermanos Grimm, “Caperucita Roja” (1961) de Charles Perrault, entre otros.

A continuación, observaremos algunos ejemplos de la utilización de este término en las producciones literarias de los estudiantes. Veamos, el primero:

Jonnathan:

había una vez un lago muy lejano al cuál visitaban muchas personas.

El estudiante Jonnathan incluye ‘Había una vez...’ para dar a conocer el lugar en el que se desarrolla la historia: un lago muy lejano. Ahora, observemos el segundo fragmento:

Steven:

Había una vez un detective que se llamaba Juan y su asistente Roberto.

El alumno Steven Josué utiliza el término para introducir al personaje detectivesco, Juan, y a su ayudante, Roberto. Finalmente, veamos el fragmento de Valeria:

Valeria:

Había una vez una chica q se llamaba Alicia la chica. Tenia una Hermana y la Hermana se llamaba Emma... [sic].

Valeria Abigail usa ‘Había una vez...’ para presentar a los personajes principales del microrrelato entre ellos: Alicia y su hermana Emma. Los tres estudiantes recurren al vocablo ‘Había una vez...’ al comenzar sus microrrelatos. Entonces, como pudimos observar en los fragmentos, la utilización de dicho recurso ayuda a introducir aspectos importantes en las producciones literarias como el escenario y los personajes principales.

4.4.4. Imitar el modelo de cuento policial

Los estudiantes realizaron la lectura del cuento “La banda moteada” (1991) de Arthur Conan Doyle, por ello, al momento de escribir el microcuento buscaron imitar algunos aspectos del

mismo para, así, producir un microrrelato policial. Este ejercicio de imitación al modelo leído les permite consolidar sus conocimientos. De esta manera, mediante el análisis de los contenidos de los estudiantes se pudieron hallar los siguientes subquehaceres de escritor: 4.4.4.1. *Plantear el enigma a partir del tema de la muerte; Construir al detective a partir de la figura masculina; 4.4.4.2. Construir al victimario a partir de la figura masculina; y, 4.4.4.3. Construir a la víctima a partir de la figura femenina.*

4.4.4.1. Plantear el enigma a partir del tema de la muerte.

En los resultados obtenidos se indagó que los estudiantes recurren a *Plantear el enigma a partir del tema de la muerte* 21 veces y este es abordado por medio de un asesinato o un suicidio. Este hecho es el que irrumpe con la cotidianidad en la vida de los personajes y permite que el detective forme parte de la historia, pues es quien resuelve el enigma mediante una serie de pistas que encuentra y lo llevan hasta el culpable.

Veamos el siguiente fragmento:

Rashel:

... el joven hizo lo imposible por encontrar a su amada pero en el transcurso del viaje que este estaba realizando tubo muchas dificultades hasta que una de ellas **le causo la muerte**...Este al ver a la joven tan hermosa y sencilla decidio aprovecharse de la doncella, esta fue **abusada, golpeada y torturada hasta la muerte** por dicho hombre...[sic].

Rashel incluye el tema de la muerte de dos personajes: una pareja de jóvenes. El chico muere en el viaje debido a las dificultades del mismo. En cambio, la chica muere de una manera muy cruel pues es violentada hasta quedarse sin signos vitales. Ahora, observemos el siguiente fragmento:

Karina:

En un bosque de sayausi se dio un **asesinato** a Karla Tomso lo cual estaba con su amiga Tania, y su hermana Erika Tomson llamo a la detective Ellery Queen quien investigaba casos similares a la de Karla Tomson su hermana Erika Tomson le explico a la detective Ellery Queen que su hermana había ido con su amiga Tania ya que sus papás habían muerto por lo cual les dejo una herencia para ella y su hermana... [sic].

Karina incluye el tema de la muerte cuando señala que ocurrió el asesinato de una mujer en compañía de dos personas: su amiga y su hermana. Posteriormente, ellas buscan a la detective

Ellery Queen para resolver el misterio. Como podemos observar, las estudiantes Rashel y Karina incluyen en su relato policial el tema de la muerte. En ambos casos parten de un hecho trágico relacionado al tópico de la muerte. Entonces, podemos decir que los alumnos conciben al género policial a partir de un crimen o asesinato misterioso. Esto nos remite al género clásico, en el que se plantea un enigma a partir de un crimen del cual el detective buscará encontrar el móvil y al causante del mismo.

4.4.4.2. Construir al detective a partir de la figura masculina.

Como los estudiantes se basan en el género policial clásico para crear sus producciones literarias, 21 veces configuran el quehacer *Construir al detective a partir de la figura masculina* como lo era Sherlock Holmes en el cuento leído “La banda moteada”. Este es el personaje principal y con su perspicacia e ingenio buscaba las pistas para resolver el enigma. Él podía ver lo que nadie más veía. Por ello, los alumnos crean al detective desde el arquetipo de un hombre sagaz.

Observemos el siguiente fragmento:

Anderson:

cada vez que alguien acampaba ahí amanecía muerto entonces el detective Wilson y su ayudante Marcelo investigaron día y noche para descubrir que es lo que pasaba... [sic].

El estudiante Anderson construye al detective a partir de la figura masculina. De hecho, le agregó a su historia un ayudante: el personaje “Marcelo” quien sigue los pasos del detective Wilson para resolver el enigma. Lo mismo sucede en el cuento de Conan Doyle, pues el detective Holmes cuenta con el ayudante Watson. Ahora, veamos el siguiente fragmento:

Valeria:

Alicia estaba muy preocupada ya q Emma se estaba comportando muy raro Alicia Había contratado un detective Privado El detective se llamaba Jak shifris empezaron a investigar sobre El Caso. [sic].

De igual modo, Valeria Abigail construye al detective a partir de la figura masculina y lo denomina “Jak Shifris”. Este resolverá el caso de Emma. Pues bien, observemos el fragmento del siguiente estudiante:

Anthony:

Me puede contar que le paso- dijo Holmes

Paso el martes por la tarde que mi esposo se desapareció y no sé qué le paso me podría ayudar antes de que le pueda pasarle algo ayúdeme a encontrarlo- dijo Valentina... [sic].

Anthony parte del propio personaje de Sherlock Holmes para resolver el caso que él creó. Este debe indagar la misteriosa desaparición del esposo de Valentina. Como podemos observar en los fragmentos, el personaje detectivesco es un hombre. Los tres alumnos buscaron imitar la figura de Sherlock Holmes del cuento leído “La banda moteada”. Sin duda, los tres estudiantes, en base a la imitación, generan sus relatos detectivescos.

4.4.4.3. Construir al victimario a partir de la figura masculina.

Los datos apuntan que los alumnos efectúan el quehacer *Construir al victimario a partir de la figura masculina* 16 veces. Esto sucede debido a la lectura previa que realizaron del cuento “La banda moteada”, pues el responsable de la muerte de Julia Stoner fue su padrastro: el Dr. Roylott. Así pues, como escritores parten de la imitación del modelo del relato ya leído para generar productos literarios acordes al género policial. Esta tarea resulta interesante ya que, para consolidar sus conocimientos, generan sus propios relatos en base al cuento conocido previamente de Arthur Conan Doyle.

Por consiguiente, observaremos el fragmento del estudiante Anthony:

Anthony:

Déjeme ver, aquí está donde se iban a encontrar su esposo y el mafioso llamado Mateo- dijo Holmes [...] Se fueron de rápidamente y vieron un cadáver Le drogo Mateo y lo obligo a suicidarse ahorcándose en un árbol- dijo Holmes. [sic].

En el microcuento de Anthony, el personaje de Sherlock Holmes descubre que el culpable de la desaparición del esposo de Valentina es Mateo, un mafioso que le prestó una fuerte cantidad de dinero. En el fragmento 2 podemos ver lo siguiente:

Mayra:

el cuerpo de Alejandro y a su lado una carta que decía eso les pasa a los que no pagan sus deudas el detective llamo inmediatamente a Emma [...] Emma dijo-. no esto no puede ser posible "en llanto" el detective llamo a la policía y le conto lo sucedido el policía fue y arresto al jefe de Alejandro.
[sic].

En el segundo fragmento quien mata a Alejandro es su propio jefe y lo descubre el detective por medio de una carta que sirvió de pista fundamental, pues se revela que el asesinato fue a causa de una deuda. Ahora, observemos el tercer fragmento:

Génesis:

les dijo que un hombre había matado a su hermana pequeña el detective le dijo por que le mato el señor Estefany le dijo que estaba borracho y la disparo pero el asistente dijo y el señor esta ahi donde su hermana esta muerta Estefany le dijo que no sabia porque vino corriendo a avisar el detective [...] volvieron donde Estefany y ella estaba muerta y alado de ella esta una carta el detective la lello y decia asi yo fui quien mate a mi hermana le pedi ayuda porque porque no sabia que hacer cuando ustedes se fueron yo me vesti como una hombre estaba caminando y ustedes me seguian yo fui la que colge esa cabeza y depues me mate... [sic].

En el tercer caso ocurre una particularidad, ya que Génesis construye al asesino a partir de la figura masculina, pero realmente es una mujer disfrazada. De hecho, la hermana de la víctima la asesinó y se hizo pasar por un hombre para hacer creer a los demás que era el verdadero asesino. En los tres fragmentos se observa que los estudiantes tienen como victimario a un personaje masculino. En los tres casos los crímenes son causados por intereses económicos y en los dos primeros los culpables son hombres. En el tercero, pese a que al final resulta una mujer disfrazada, su personaje criminal se construye en torno a la figura masculina.

4.4.4.4. Construir a la víctima a partir de la figura femenina.

Los datos revelan que los estudiantes realizan en 9 ocasiones el quehacer de escritor *Construir a la víctima a partir de la figura femenina*. Al igual que en los quehaceres anteriores, se basan en el cuento leído para la elaboración de dicho personaje, pues en el relato de Conan Doyle “La banda moteada” la víctima del asesinato fue Julia Stoner. Además, si el detective no hubiese descubierto el enigma a tiempo, la otra víctima sería la hermana de Julia, Helen Stoner, otro personaje femenino. Por consiguiente, daremos a conocer tres casos en los que se muestra lo mencionado anteriormente.

Ahora, veamos el primer caso:

Minerva:

al día siguiente los oficiales encontraron un cuerpo era de una chica que su nombre era Emma Sánchez y tenía 14 años, los médicos forenses estudiaron el cuerpo y la chica había sido

puñalada y golpeada varias veces ,los detectives fueron al lugar donde ocurrió el suceso ,encontraron un cuchillo el cual era el del asesinato avía huellas las cuales eran de Adam el chico al que se le buscaba. [sic].

La estudiante Minerva construye a su personaje por medio de la figura femenina de una joven de 14 años. Ella fue apuñalada por Adam y su cuerpo estaba siendo investigado por el detective. Ahora, observemos el segundo caso:

Karina:

En un bosque de sayausi se dio un asesinato a **Karla Tomso** lo cual estaba con su amiga Tania, y su hermana Erika Tomson. [...] Erika Tomson le explico a la detective Ellery Queen que su hermana había ido con su amiga Tania ya que sus papás habían muerto por lo cual les dejo una herencia para ella y su hermana, había hido a una fiesta al día siguiente su hermana no llegó a casa... [sic].

En el segundo, Karina construye a la víctima a partir del personaje Karla Tomso. Su hermana Erika busca que se resuelva al enigma. Aquí existe una coincidencia con “La banda moteada” pues Helen Stoner es quien busca al detective para que resuelvan el misterio de la muerte de su hermana. En los dos fragmentos se observa que las víctimas son mujeres como en el cuento de Conan Doyle “La banda moteada”. Las dos sufren un cruel asesinato. Sus cuerpos son el motivo de la historia, es decir, la causa del enigma que será resuelto por los detectives.

En definitiva, la escritura es un instrumento que permite consolidar los conocimientos, en este caso, del género policial. Por medio de diversos aspectos como la imitación escritural de los modelos clásicos, los estudiantes pueden fortalecer los aprendizajes significativos. De hecho, Bombini (200) afirma: “escribir es producir conocimiento acerca de aquello sobre lo que se escribe” (p. 64). Entonces, mediante la caracterización de los quehaceres de escritor, los resultados revelan que los alumnos realizaron una serie de movimientos para llegar finalmente a la producción del relato policial tales como narrar en tercera persona, utilizar ‘Había una vez’ al comenzar el relato, el planteamiento del enigma por medio del tema de la muerte y la creación de los personajes principales: el detective, el victimario y la víctima mediante la imitación del género policial clásico presente en “La banda moteada”.

4.5. Percepción del docente

Antes de planificar y ejecutar la secuencia didáctica realizamos una primera entrevista semiestructurada al docente. La segunda entrevista fue estructurada y se efectuó luego de haber ejecutado la secuencia didáctica. Ambas contaron con 17 preguntas y fueron llevadas a cabo por medio de *Zoom*. La finalidad de estos instrumentos fue recopilar información acerca de la percepción del profesor previo y posterior a la secuencia didáctica. Durante las entrevistas se abordaron los siguientes aspectos: estrategias didácticas y herramientas para la enseñanza de la literatura, el papel de la lectura y la escritura en las clases, la selección de textos literarios, la importancia de la elaboración del plan de clase, el cumplimiento de los objetivos, entre otros. Por consiguiente, presentaremos los datos más relevantes de las entrevistas que resultan convenientes para el análisis de nuestra investigación.

4.5.1. Codiseño de la secuencia didáctica para promover la lectura y la escritura

La elaboración de la secuencia didáctica es uno de los aspectos más importantes al momento de impartir una clase. En este sentido, Lerner (2001) afirma que los diseñadores de la secuencia deben seleccionar los contenidos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para promover conocimientos según el tema seleccionado, además, debe existir una jerarquización de los contenidos en torno a dicho tópico. De esta forma, el docente y las investigadoras codiseñaron un plan de clase que promueva prácticas de lectura y escritura (Ver apartado 4.1.2.) por medio de una reunión en *Zoom*. Se plantearon actividades como: resolución de acertijos, interpretación de una frase célebre, lectura y escritura de un relato policial por medio de foros y conversatorios en los que pueden exponer y comentar las actividades realizadas. Así pues, para indagar la percepción del docente sobre la experiencia didáctica se plantearon algunas preguntas acerca del codiseño de la secuencia y su ejecución. A las preguntas *¿Qué opina de la elaboración del plan de clase? Y ¿Considera que fue útil nuestra colaboración y aportación en el mismo?*, el docente respondió:

Docente: Es siempre necesario planificar, ¿no? Siempre para el inicio de toda unidad, de toda clase es necesario planificar para alcanzar los objetivos que nos vamos a proponer o que nos planteamos. Y sí, fue muy valiosa la aportación que ustedes nos brindaron, que ustedes pudieron dar para la planificación y sobre todo para la ejecución de la clase. ... [sic].

Con respecto a la elaboración del plan de clases, el docente manifiesta que es necesaria, pues antes de ejecutar una práctica de enseñanza es importante planificarla. Esto permite alcanzar los objetivos requeridos según el currículo. Añade además que la participación de las investigadoras en el codiseño resultó valiosa porque plantearon una serie de actividades que, posteriormente, serían consideradas y puestas en práctica en la clase del género policial.

En tanto que a la pregunta *¿Volvería a ejecutar esta secuencia didáctica en clases futuras o en otros cursos? ¿Por qué?*, dio la siguiente respuesta:

Docente: Sí, sí lo volvería aplicar. Dado que, considero que se obtuvo un resultado positivo en el estudiante y fue parte del análisis y la interpretación del género policial. Cuando ellos crearon sus propias historias les llamó mucho la atención. Y obviamente, siempre dándole un valor positivo a la creación literaria de ellos. Ya que, ellos están recién aprendiendo. El hecho de reconocer las características del género y después la creación obviamente es uno de los grandes retos que tenemos como educadores, de que los chicos no solo puedan reconocer o detectar diferentes géneros literarios, sino que pasemos a la creación, lo que desde el punto de vista llamó la atención. Considero que sí se puede aplicar o sí lo aplicaría en otros cursos. Tal vez modificando el género, ya no sería solo el género narrativo, puede ser el género lírico o no solo quedarían en la novela policial, sino tal vez en la novela de terror, ciencia ficción, yo creo que daría buen resultado... [sic].

Como podemos observar, el docente manifiesta que volvería a aplicarla la secuencia en otros cursos por el grado de acogida que tuvo en los estudiantes, pues ellos fueron parte de la construcción de los conocimientos mediante la lectura y escritura. Resalta que la producción del microcuento policial permitió darle un ‘valor positivo a la creación literaria’ ya que reconocieron e incluyeron en su microrrelato las características del género policiaco. De tal manera que, utilizaría esta secuencia en futuras clases, pero en otros géneros como la novela de terror o de ciencia ficción, puesto que considera que tendrá un buen resultado y acogida en los alumnos.

4.5.2. Cumplimiento de la destreza con criterio de desempeño y los objetivos curriculares

Uno de los aspectos centrales para elaborar la secuencia didáctica es el establecimiento de la destreza con criterio de desempeño y los objetivos curriculares. Para ello, se consideró el libro

de trabajo del 8° de EGB sobre el tema del género policial ubicado en la Unidad 2. La destreza que se plantea en el texto es: “interpretar un texto literario desde las características propias del género al que pertenece”. Los objetivos curriculares específicos se establecieron a partir de la destreza según el *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria* y fueron los siguientes: (Objetivos educativos específicos: 1. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenece para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura. 2. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje).

Las transcripciones de la entrevista al docente nos dejan ver que, tras haber implementado la secuencia didáctica, este consideró que sí se cumplieron los objetivos planteados. A la pregunta realizada por las investigadoras: En cuanto a la ejecución de la secuencia didáctica, ¿Considera que se abordó la destreza planteada al inicio de la clase?, el docente contestó:

Docente: Sí, la finalidad era poder desarrollar la destreza mencionada, obviamente considero que sí. Sí se logró alcanzar que los chicos puedan interpretar en gran manera el género policial a través de las características que este posee. [sic].

Como podemos ver en el fragmento, el docente considera que sí se alcanzó la destreza, pues los estudiantes pudieron interpretar el cuento “La banda moteada” de Arthur Conan Doyle a partir de las características propias del género policial: el enigma, la presencia de un detective, la víctima y el victimario. Como se puede ver, la destreza consiste en poner en relación la obra literaria con un aparato teórico relacionado al género textual.

En cuanto a la pregunta ¿Usted cree que se lograron los objetivos planteados en el plan de clases? Tenemos el siguiente fragmento:

Docente: Creo que sí se alcanzaron los objetivos que se plantea para poder desarrollar la clase. Primero, en interpretar las características del género o dar una valoración con los chicos. Creo que a través de la actividad del foro pudieron dar una valoración y, sobre todo, el comentario que ellos hicieron en la clase. También, la de poder conocer las características de este género, lo que fue importante. El utilizar este tipo de actividades lúdicas que les permite a los chicos estar en un entorno más, más amigable, más familiar y salir de lo convencional o como quien

dice de lo tradicional. Y de lo que el profesor es meramente expositor acá, el profesor se vuelve mediador o facilitador entre el objeto de estudio y el estudiante. ... [sic].

Como manifiesta el docente, se lograron alcanzar los objetivos curriculares porque, por medio de las actividades del foro 1 (Ver apartado 4.1.2.), interpretaron, de forma personal, los aspectos del género presentes en el texto leído. Primero, realizaron un comentario sobre el enigma, posteriormente, dieron a conocer una opinión personal sobre el descubrimiento del crimen (Objetivo curricular 1). Después, en el foro 2 utilizaron los recursos propios del género con la finalidad de producir un microcuento policial. Aquí entra en juego la escritura creativa (Objetivo curricular 2). De esta forma, pudieron consolidar sus conocimientos. Finalmente, en la última oración del fragmento de entrevista, el docente toma conciencia del rol que debe cumplir en una situación didáctica que entrame actividades de lectura y escritura: “el profesor se vuelve mediador o facilitador”.

En definitiva, por medio de las entrevistas pudimos indagar la percepción que tuvo el docente acerca de la elaboración y ejecución de la secuencia didáctica. El instrumento que más contribuyó a nuestra investigación fue la entrevista estructurada realizada al final de la clase, pues esta nos permitió levantar información luego de haber sido efectuada la secuencia. En concordancia, pudimos categorizar las respuestas de la entrevista de la siguiente manera: 1) *Codiseño de la secuencia didáctica para promover la lectura y la escritura* en la cual obtuvimos datos sobre la elaboración, ejecución y aportación de las investigadoras a la secuencia; 2) *Cumplimiento de la destreza con criterio de desempeño y los objetivos curriculares* en la que evidenciamos si la destreza y los objetivos planteados según el currículo 2016 fueron alcanzados o no. Sin duda, conocer la percepción del docente permite indagar el grado de eficacia que tuvo, en este caso, la secuencia didáctica sobre el género policial.

4.6. Percepción de los estudiantes

Para conocer las percepciones de los estudiantes se aplicaron dos encuestas, una antes de la aplicación de la secuencia didáctica y otra posterior. Estas estuvieron realizadas en *Google Formularios*. Ambas constaron de 12 preguntas. De un total de 40 estudiantes, en la primera encuesta se recopilaron 18 respuestas y en la segunda 19, relacionadas a la lectura y escritura del género policial. De esta manera, se presentan los siguientes apartados sobre las percepciones: *Conocer sobre el género policial, el gusto por la lectura y gusto por la escritura.*

4.6.1. Conocer sobre el género policial

La secuencia didáctica propuesta se basa en el género policial (Ver el apartado 2.1.5). Dentro del módulo de Lengua y Literatura que provee el Ministerio de Educación se encuentra el género policial, donde la trama se construye a través de la resolución de un misterio. Por lo general, los estudiantes confunden este tema con el cuento de terror. Así, por medio de la encuesta aplicada se puede contrastar, en primer lugar, si los estudiantes han leído cuentos policiales; y en segundo, si después de la ejecución de la secuencia les gustó el tema y son capaces de reconocer personajes y características. A continuación, se presenta una tabla comparativa, donde se comparan las respuestas de los dos momentos, previo y posterior:

Tabla 3

Tabla comparativa: conocimiento sobre el género policial. Autoras.

| Respuestas de la encuesta aplicada antes de la aplicación de la secuencia | Respuestas de la encuesta aplicada después de la aplicación de la secuencia |
|---|--|
| ¿Le gusta leer cuentos policiales? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? | ¿Qué fue lo que más le gustó de sus clases de literatura sobre el relato policial? |
| No he visto | -Sobre el suspenso -Me gusto la investigación y el misterio -Los asertigos y los crímenes y tambein los enigmas[sic] |
| no, porque tiene cosas de crueldad humana. | El género policial tiene las siguientes características: |
| no porque no sabia que existían [sic] | -La presencia del detective o policía, la víctima y la persona que comete el crimen. |
| Aun no e leído ninguno [sic] | -El misterio o enigma por resolver |

Nota: Tabla realizada de acuerdo a los resultados recadados de la encuesta previa y posterior a la ejecución de la secuencia didáctica sobre el género policial a los estudiantes.

Con base a lo anterior nos centramos en la pregunta tomada de la encuesta previa “¿Le gusta leer cuentos policiales? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?”. Las respuestas nos dejan ver que, antes de la

implementación de la secuencia, los estudiantes desconocían el género policial o no conocían de manera idónea el tema y tendían a distorsionar su verdadero significado. Así, se puede observar que los estudiantes confundían la novela policial con el relato de terror (“tiene cosas de crueldad”) o simplemente no la conocían.

Al aplicar la encuesta posterior (Ver Anexo 7.13.) la percepción de los estudiantes con respecto a la novela policial cambió. A la pregunta “¿Qué fue lo que más le gustó de sus clases de literatura sobre el relato policial?”, respondieron: “Los asertigos y los crímenes y también los enigmas”, y “Me gusto la investigación y el misterio” (sic). Estas respuestas evidencian la movilización de conocimientos de en torno al relato policial, ya que los estudiantes en este punto, saben diferenciar este género. De hecho, se remiten a la idea de solucionar un crimen o acertijo como lo aprendieron durante las sesiones de clases.

Además, se pidió a los estudiantes identificar las características del género (“El género policial tiene las siguientes características: ...”). Se trató de una interrogante de opción múltiple donde la mayoría de estudiantes respondió: “La presencia del detective o policía, la víctima y la persona que comete el crimen” y “El misterio o enigma por resolver”. Estas respuestas nos muestran que los alumnos, luego de participar en la implementación de la secuencia didáctica, fueron capaces de diferenciar las características sobre el género, reconocer personajes e incluso descubrir un acontecimiento que se sustenta en un robo, asesinato o pérdida, cuando realizan una lectura de este tipo de textos.

El contraste de las encuestas anterior y posterior permite percibir la evolución de los estudiantes en la secuencia didáctica, quienes pasan del desconocimiento del tema a asumir un sentido de pertenencia, pues al leer un relato policial ellos se convierten en ‘detectives’ y ejercen un rol protagónico, lo cual visualiza el interés sobre el tema. Esto les permite apropiarse del género para leer y escribir por placer.

4.6.2. Lectura del género policial: Un gusto por la lectura

En la secuencia didáctica se propuso que los estudiantes lean un texto del relato policial (Ver Anexo 7.3.), el propósito fue incentivar que la clase se inserte en el mundo de la lectura para desarrollar habilidades como la interpretación y el análisis de textos policiales. Lo que permitió que los estudiantes experimenten el suspenso y se involucren en la investigación por medio de los textos.

En la tabla, presentamos un contraste de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes previa sobre su hábito lector y de la que se aplicó posteriormente sobre la lectura seleccionada en la secuencia “La Banda Moteada” de Arthur Conan Doyle.

Tabla 4

Tabla comparativa: placer de lectura. Autoras.

| Encuesta aplicada previamente | Encuesta aplicada posteriormente |
|---|---|
| ¿Le gusta leer en sus tiempos libres? | Luego de haber leído "La banda moteada" de Arthur Conan Doyle, ¿Volvería a leer cuentos policiales? |
| Sí (77,8%) No (22,2%) | Sí (63,2%) NO (31,6%) Talvez (5,3%) |
| Si la respuesta fue que sí, ¿Qué tipo de textos le gusta leer en sus tiempos libres? | ¿Le gustó participar en el foro de comentarios acerca de la lectura de "La banda moteada" de Arthur Conan Doyle? |
| -Libros de cuentos y leyendas y ciencia ficción y supe héroes [sic] -Cuentos -No, tengo un interés en algún genero literario todavía [sic] -Textos de terror | -Si ya que la lectura me parecio muy interesante y responder el foro [sic] -Si por que pude dar mi propia opinión -si y aprendí sobre como hacer un cuento policial [sic] |

Nota: Tabla realizada de acuerdo a los resultados recadados de la encuesta previa y posterior a la ejecución de la secuencia didáctica sobre la lectura del género policial a los estudiantes.

Con la presentación de la tabla anterior podemos visualizar que, si bien a la mayoría de los estudiantes “Sí” les gusta leer, no leen textos que tratan del género policial en sus tiempos libres, un gran factor es que desconocen el tema. Empero, con la aplicación de la secuencia didáctica se evidencia que la percepción de los estudiantes sobre la lectura cambió, ya que

luego de haber leído "La banda moteada" de Arthur Conan Doyle, se les preguntó si "¿Volvería a leer cuentos policiales?". Las respuestas de la mayoría de los estudiantes sobre dicha pregunta fue que "Sí". La ejecución de esta lectura llevó a los estudiantes a responder un foro sobre el texto, se les preguntó si "¿Le gustó participar en el foro de comentarios acerca de la lectura de "La banda moteada" de Arthur Conan Doyle?", las respuestas fueron "Sí" con su respectiva argumentación. Así, denotan que las lecturas llamaron su atención.

Finalmente, las percepciones de los estudiantes sobre la lectura cambiaron, ya que comienzan a leer diversos géneros literarios como el policial por deleite. La lectura guiada por el docente evidencia que los alumnos leen y son capaces de resolver preguntas alrededor de un texto. Por ello, se debe tener en cuenta que la lectura nos inserta en un mundo lleno de magia, aventuras, suspenso e ilusión. De esta manera se incentiva al estudiante a leer por placer, así ya no leen por obligación, sino porque generan un gusto hacia un texto. El principal propósito del docente es incentivar lecturas que atrapen al estudiante. Es necesario, utilizar recursos que llamen la atención como las lecturas de acertijos, que involucran al lector en un mundo investigativo y los hace partícipes de la misma. Con las respuestas de los alumnos se evidencia que leer es un acto que despierta la curiosidad y alimenta la imaginación.

4.6.3. Escritura del género policial: Un gusto por la escritura creativa

La escritura permite que el estudiante cree mundos imaginarios o utópicos, donde la originalidad y creatividad juegan un papel fundamental. Escribir deviene del acto de leer, por eso se dice que se escribe lo que se lee. A partir de ello, se indagó a los estudiantes para saber si les gusta escribir o no y sobre qué escriben; de la misma manera que las percepciones anteriores, se aplicó una encuesta previa y posterior sobre la escritura. Se presenta una tabla comparativa:

Tabla 5

*Tabla comparativa: percepción de los estudiantes sobre la escritura del género policial.
Autoras.*

| Encuesta previa | Encuesta posterior |
|------------------------|---------------------------|
|------------------------|---------------------------|

| | |
|---|---|
| <p>¿Le gusta escribir en sus tiempos libres?</p> | <p>¿Le gustó la actividad de escribir un microcuento? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?</p> |
| <p>Sí (77,8%) No (22,2%)</p> | <p>-Si ya que imagine,exprese [sic] -si porque así podemos ser mas creativos [sic] -si por que nos ayuda a pensar y estimular el cerebro</p> |
| <p>Si la respuesta fue que sí ¿Qué le gusta escribir?</p> | <p>Después de haber tenido una clase sobre la novela policial, ¿usted volvería a escribir un microcuento policial? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?</p> |
| <p>-Sobre historias reales y un poco exsageradas [sic] -canciones que escucho -Sobre lo q aprendi hoy[sic] -lo que paso en mi dia[sic] -ciencia ficción y curntos [sic]</p> | <p>-Sí porque si me parecieron interesantes y así poder abrir un poco más imaginación -si. por que los da una tencion y aprendemos[sic] -si por que me encanto escribir y por que me encanta descubrir misterios[sic]</p> |

Nota: Tabla realizada de acuerdo a los resultados recadados de la encuesta previa y posterior a la ejecución de la secuencia didáctica sobre la escritura del género policial a los estudiantes.

La tabla 5 expone el antes y después de la implementación de la secuencia y la aplicación de las encuestas. En este análisis se debe tomar en cuenta que, la escritura fue una destreza propuesta dentro de la secuencia didáctica (Ver Anexo 7.2). En primer lugar, a la mayor parte de los estudiantes “Sí” les gusta escribir, por eso se les preguntó “¿Qué le gusta escribir?”. Las respuestas sobresalientes fueron “Sobre historias reales y un poco exageradas”, “canciones que escucho”, “Sobre lo q aprendi hoy”, “lo que paso en mi dia”, esto refleja que los estudiantes escriben sobre lo cotidiano. En cambio, en contra- posición a lo descrito anteriormente, los estudiantes escriben sobre “ciencia ficción y cuentos”, en lo que se observa que se escribe basándose en modelos y géneros de la literatura.

Por otro lado, para evidenciar que los estudiantes aprendieron sobre el género policial se propuso una tarea, que los estudiantes creen textos o microrrelatos a partir de imágenes con

títulos (ver anexo 2). Los datos nos muestran que la tarea de escritura permitió que los estudiantes creen mundos o historias llenas de intriga, donde el papel del detective, víctima y victimario estuvieron presentes. Es así que en la siguiente pregunta planteada en la encuesta: “¿Le gustó la actividad de escribir un microcuento? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?”, se evidencia que las 19 respuestas utilizan el “sí”, ya que dicen que: “sí por que nos ayuda a pensar y estimular el cerebro”, “Si ya que imagine, exprese”, “si porque así podemos ser más creativos”, lo cual nos permite percibir que esta actividad cambió su perspectiva sobre la escritura. Puesto que para algunos estudiantes era difícil escribir o muy tedioso y aburrido. Pero incentivarles a escribir sobre el género que les llamó la atención tuvo una favorable acogida. Así, se puede evidenciar que para los estudiantes es mejor escribir sobre un tema interesante y llamativo.

Luego de haber realizado este análisis comparativo, se visualizan los cambios sobre lo que escriben los estudiantes. Llamar su atención con géneros literarios llamativos y de acuerdo a su edad permite que tomen como referencia el tema para que escriban desde su perspectiva. Los estudiantes realizan escritos creativos con elementos nuevos que atrapan al lector. Además, las actividades que realice el docente permiten que los estudiantes se enfrenten a la escritura creativa y pueda producir textos sobre el género policial o cualquier otro. Realizar el ejercicio de leo, luego escribo es muy fructífero para los estudiantes porque ellos ya tienen una idea previa de lo que quieren escribir. En este caso, la escritura del género se da a través de modelos que son previamente leídos y analizados para identificar las características del policial que luego serán utilizadas en la tarea de creación.

En suma, las encuestas aplicadas antes y después a los estudiantes nos permitieron analizar su perspectiva sobre el género policial, su lectura y escritura. También, ponen en evidencia que la secuencia didáctica aplicada fue productiva, ya que los estudiantes aprendieron para poder desenvolverse en este tema y aplicar sus aprendizajes en un futuro, demostrando conocimiento sobre el género.

5. Conclusiones y recomendaciones

Luego, de haber realizado el estudio, podemos concluir lo siguiente:

En el capítulo 1 pudimos revisar algunos antecedentes internacionales, nacionales y locales que dieron cuenta de la escasa línea de trabajos que existe sobre prácticas de literatura mediadas por actividades de lectura y escritura. En los internacionales (Ver apartado 1.1.), hallamos

investigaciones relacionadas a la enseñanza de la literatura como el rol del docente y los estudiantes, algunos métodos para lectura y escritura en el aula y sobre la enseñanza del género policial. En los nacionales (Ver apartado 1.2), localizamos fuentes enfocadas en la acción lectora y el método de la elaboración e implementación de secuencias didácticas. Finalmente, en las búsquedas locales (Ver apartado 1.3), encontramos trabajos sobre la enseñanza de la literatura en la ciudad de Cuenca los cuales se limitan al diseño e implementación de estrategias didácticas de Lengua y Literatura. Únicamente, el trabajo de Cordero (2021) se enfocó en la acción docente, no obstante, su estudio fue realizado en el contexto universitario. Así pues, se evidenció la necesidad de un trabajo investigativo que aborde conocimientos didácticos sobre qué deben hacer los profesores de Lengua y Literatura en el aula para movilizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En el capítulo 2 presentamos los conceptos clave de esta investigación que se dividieron en dos apartados: ¿Qué se enseñó? (Ver apartado 2.1.) y ¿Cómo se enseñó? (Ver apartado 2.2.). En el primero, dimos a conocer nociones teóricas sobre la reinención de la literatura, la educación literaria, los modelos de enseñanza y, principalmente, los quehaceres de los estudiantes que consideraron las perspectivas de Lerner (2001) y Sánchez Miguel (2011) y las características y elementos del género policial según el criterio de Poe (1841) y Todorov (1970). En el segundo, presentamos conceptos teóricos sobre la secuencia didáctica, las acciones docentes y los contenidos movilizados por los estudiantes que siguieron la línea de trabajo de Sensevy (2007), Sánchez Miguel (2011) y Dolz y Schneuwly (2011), por nombrar algunos.

En el capítulo 3 dimos a conocer la metodología, en la cual delimitamos esta investigación como cualitativa de modalidad interactiva de un estudio de caso instrumental e intervencionista (Ver apartado 3.1.); también presentamos la selección del caso y el contexto educativo (Ver apartado 3.2.), que nos remitió a la necesidad de una reinención de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la ciudad de Cuenca, por ello, nuestro estudio fue realizado en el 8vo de EGB de la Unidad Educativa del Milenio ‘Sayausí’ y se centró en la labor docente; y, finalmente, expusimos las fases de nuestra investigación (Ver apartado 3.3.), que se dividieron en cuatro apartados: codiseño de la secuencia didáctica entre el docente y las investigadoras, implementación de la secuencia didáctica, recolección de datos y análisis de los datos.

En el capítulo 4 presentamos los resultados de nuestro análisis que son los siguientes:

Metodológicamente, en cuanto *al codiseño de la secuencia didáctica* (Ver apartado 4.1), la intervención realizada en el marco de esta investigación se propone un nuevo modelo de creación de un plan de clase, donde el docente y las investigadoras trabajan colaborativamente para incluir prácticas de lectura y escritura como herramientas de enseñanza de contenidos literarios. La secuencia codiseñada permitió la puesta en situación de tres momentos: la anticipación, la construcción y la consolidación de actividades, que han sido claves para lograr nuevos conocimientos. En este sentido, el codiseño de una secuencia se muestra como un dispositivo idóneo para poner a prueba iniciativas novedosas para el trabajo docente que incluyan prácticas de lectura y escritura de textos literarios. Así también, nos permite ver que la inclusión de estas prácticas demanda un cambio en el rol del docente quien, de transmisor de conocimientos, pasa a actuar como guía/mediador de los estudiantes, potenciando, de esta manera, las capacidades de los alumnos de forma individual y grupal.

Entonces, ¿Qué prácticas de enseñanza, mediadas por actividades de lectura y escritura, promueve un docente de Lengua y Literatura en una secuencia didáctica del género policial implementada a estudiantes de 8vo de EGB de la Unidad Educativa del Milenio “Sayausí”?

Con base en los análisis expuestos, podemos conjeturar que se han categorizado diversas acciones docentes que, en primera instancia, partieron de las nociones de Sensevy acerca de la cúadrupla ‘Definir’, ‘Devolver’, ‘Regular’ e ‘Institucionalizar’; y de, Sánchez Miguel sobre el rol del docente con ‘ayudas invasivas’ y ‘no invasivas’. Todo esto se complementó con nuestro análisis en nuestro rol de investigadoras, pues mediante la categorización, contextualización e interpretación directa hallamos diversas acciones relacionadas a la detección y recomendación de errores ortográficos, la regulación de las diversas actividades en clase y las distintas preguntas para asegurar y/o fortalecer los conocimientos que fueron adquiridos.

Los resultados nos muestran que el docente ejerció nueve acciones (Ver apartado 4.2.) para gestionar la implementación de la secuencia didáctica y promover la movilización de contenidos por parte de los estudiantes. Así, los resultados apuntan las siguientes acciones del docente: *Definir*, en la cual se evidencia las reglas constitutivas que propone en la clase; *Devolver*, en la que le retorna el problema al estudiante para que este sea quien lo resuelva o, al menos, se acerque a su respuesta; *Regular*, en donde el docente regula las acciones de sus estudiantes para construir conocimientos sobre el género policial; *Institucionalizar*, en la que

considera si los conocimientos que promueven los estudiantes son pertinentes o no; *Detectar errores de ortografía y gramática y recomendar su corrección*, en la que halla errores en los textos de los estudiantes y les recomienda que mejoren su redacción; *Explicar*, que la realiza de forma no invasiva cuando da a conocer aspectos clave para que los estudiantes descubran los conocimientos por su propia cuenta e invasiva cuando da la respuesta sin permitir que los alumnos sean quienes lleguen a su solución; *Pedir confirmación*, ejercida para evidenciar que el conocimiento ha sido comprendido; *Pedir completar*, para observar si los estudiantes están o no atentos a la clase; y *Preguntar*, que permite construir o recordar conocimientos del tema de la clase, así como interrogar sobre la lectura del relato policial.

Concluimos así que, las acciones docentes permiten generar espacios de interacción en el aula de clase. El docente crea reglas definatorias con el propósito de dirigir la clase y crear un ambiente armónico. Los alumnos, por su parte, aceptan y siguen dichas reglas con el profesor como guía para construir y consolidar sus conocimientos.

En cuanto a *los contenidos que movilizaron los estudiantes*, los resultaron evidencian 1 quehacer de lector y 4 quehaceres de escritor. De esta forma, los estudiantes llevan a cabo movimientos que visualizan lo que han aprendido en el aula de clase. Así, se demuestra los aprendizajes esperados que corresponden a la interacción del docente con los estudiantes. Entonces, los quehaceres reflejan lo que los estudiantes saben o realizan para contribuir de manera idónea a las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Entre los quehaceres de lector encontramos el siguiente *Responder en el foro 1* que evidencia la lectura privada del estudiante sobre “La banda moteada” y se subclasifica en: *Citar la obra*, en el cual los estudiantes seleccionan y extraen información del texto de forma superficial para responder las preguntas del docente (Ver apartado 4.1.2.); *Descubrir el crimen*, en el que los estudiantes localizan el móvil del relato “La banda moteada” (Ver apartado 7.3.); *Reflexionar críticamente*, en el cual se evidencia el punto de vista crítico del estudiante acerca de la lectura; y *Opinar sobre el personaje*, donde los estudiantes opinan sobre las cualidades de los personajes de la lectura.

Entre los quehaceres de escritor que los estudiantes ejercieron tenemos: *Narrar en tercera persona*, que remite al tipo de narrador que utilizaron en la mayoría de sus relatos; *Escribir a partir de una imagen con texto*, en el que usan una imagen de la presentación del docente (Ver

Anexo 7.9.) como detonante de la escritura; *Usar 'Había una vez...'* al comenzar el *microcuento*, que les permitió introducir aspectos del cuento como el escenario o personajes principales; e *Imitar modelo de cuento policial*, en el que los estudiantes plantean el enigma sobre el tema de la muerte, construyen al detective y al victimario a partir de la figura masculina y a la víctima a partir de la figura femenina.

Cada quehacer de lector y escritor hallado nos permite evidenciar el trabajo de los estudiantes dentro del aula, el cual fue mediado por las acciones del profesor. Para consolidar sus conocimientos, se convirtieron en pequeños detectives y se remitieron al texto en varias ocasiones y, así, pudieron: descubrir el crimen, opinar sobre los personajes y reflexionar sobre la lectura. Del mismo modo, recurrieron al modelo clásico del género policial para, así, producir un microrrelato con todos los elementos necesarios y característicos que solicitó el docente como la presencia de un detective, un victimario y una víctima. Y claro, no podía faltar el enigma o misterio por resolver, el cual, en la mayoría de casos, fue causado por la muerte de algún personaje.

En cuanto a las percepciones o prácticas declaradas del docente y los alumnos, concluimos que existe un gran cambio por parte de los mismos, puesto que la implementación de la secuencia didáctica fue productiva. Por un lado, las percepciones del docente evidencian que la aplicación del *Codiseño de la secuencia didáctica para promover la lectura y la escritura* (Ver Anexo 7.2.) tuvo gran acogida en los estudiantes, pues ellos fueron parte de la construcción de los conocimientos mediante las habilidades lingüísticas de leer y escribir; y, esto se vio reflejado en el *Cumplimiento de la destreza con criterio de desempeño y los objetivos curriculares*, lo cual demuestra que la ejecución de la secuencia didáctica fue pertinente. De esta manera, en las percepciones de los estudiantes ellos declaran que desarrollaron *un gusto por la lectura y la escritura del género policial*. Esto se debe a que el género policial les llamó la atención y la realización de las tareas, ya no fue por cumplir con sus obligaciones, sino porque aprendieron y se apropiaron del tema. De esta manera, el desarrollo de dichas habilidades lectoescriturales permitió tabular datos, donde el docente y los estudiantes reflejaron que se sienten satisfechos con los logros alcanzados después de la aplicación del codiseño.

De acuerdo con los resultados obtenidos, consideramos que la educación permite que la interacción docente-estudiante sea una acción conjunta, en la que ambos miembros cooperen

para llegar a un fin concreto: la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Y dentro del escenario de un aula de clases es necesario de la guía de un tutor que acompañe, de consignas didácticas y que visualice el avance académico de los estudiantes. Sin duda, el docente de literatura tiene un gran reto, que consiste en generar la interacción académica con sus estudiantes, a fin de lograr que la enseñanza sea vista como un acto comunicativo que da prioridad al diálogo y la retroalimentación de la lectura y la escritura; de esta manera, se podría enseñar literatura.

Como recomendaciones tenemos que:

La actividad docente nos permite situarnos en la secuencia didáctica, la cual puede ser aplicada en cualquier nivel educativo, teniendo en cuenta que solo es un referente. Es decir, la ejecución correcta de una secuencia didáctica permite que los docentes creen espacios, donde los estudiantes puedan movilizar contenidos por medio de las acciones promovidas por el docente. En relación a esto, se puede aplicar el mismo principio, el codiseño con investigadores u otros docentes del área para enriquecer los contenidos a enseñar.

Con respecto a la generalización de resultados, al tratarse de un estudio de caso los resultados no son del todo generalizados. Para generalizar haría falta contrastar con otras experiencias, niveles y contextos, es decir, aplicar la investigación a más instituciones educativas o a otras áreas del conocimiento. Analizar esta puesta en escena en varios entornos permite visualizar un todo, pero en nuestro caso es una pequeña muestra y paneo que puede ser tomado, incluso, como referencia para futuras investigaciones. Cabe reconocer que se invirtió recursos humanos y económicos para ejecutar este trabajo investigativo.

Este trabajo puede ser un referente para futuras líneas de investigación, puesto que hay varios datos recabados que son ricos en su contenido. Por ejemplo, se puede iniciar por tomar la implementación del codiseño didáctico y analizar su productividad, si se cumple con las etapas de la clase, y si los objetivos y destreza con criterio de desempeño son los correctos. Otro referente a ser analizado puede ser la escritura de los estudiantes. Al indagar los *Foros 1 y 2* se pudo observar que el nivel de escritura es bajo. Los estudiantes no utilizan correctamente las reglas ortográficas y hacen caso omiso a las reglas de puntuación, este es un gran problema para la educación, ya que ni el docente se detiene en este punto. Asimismo, la información recopilada, es decir, las transcripciones de clases y el producto de los foros pueden ser tomados y analizados desde diversas perspectivas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Fárez, R., y Cabrera, Garzón, K. (2020). Secuencia didáctica para el desarrollo de las Ciencias Naturales en el octavo año de la Unidad Educativa “Javier Loyola”. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación UNAE]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1783/1/TESIS%20EGB%20RA%20MG.pdf>
- Arenas, K. (2014). Roles de estudiantes durante la escritura colaborativa: posibilidad de construcción conjunta de aprendizajes. [V Encuentro Internacional y IV Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Universidad del Valle]. Redlees. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/karina-alejandra-arenaspdf-x8c2a-articulo.pdf>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (s.f.). Taller para investigadores en formación ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura en una secuencia didáctica acerca del relato fantástico?
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 11(1), 105-136.
- Castillo Siviro, J. (2009). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*, 13(46), 583-593. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218004>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. https://www.researchgate.net/publication/28269247_De_la_ensenanza_de_la_Literatura_a_la_educacion_literaria
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/155227.pdf>

- Conan Doyle, A. (1991). La banda moteada, (versión sintética), en *Las aventuras de Sherlock Holmes*. Gaviota.
- Cordero, G. (2020) Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata] Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117750>
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de Conocimiento UNAM. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2011). Escribir es reescribir. La rescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer. es*, 1-6.
- Espinosa, A. (2015). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2015-00168-A*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/12/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00168.pdf>
- González Jaramillo, L., y Rubio Bedoya, R. (2016). *Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora en textos narrativos (cuentos policíacos) en estudiantes de grado sexto* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://core.ac.uk/download/84108701.pdf>
- Guartambel Maxi, P., y Quishpe Gutama, A. (2021). *Estrategias didácticas artísticas para el aprendizaje de la Lengua y Literatura en Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón de la ciudad de Cuenca-Ecuador*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación UNAE]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1771/1/TIC26EB%20-%20Educacion%20General%20Basica.pdf>

- Jaramillo Pineda, L. (2019). *Implementación de una secuencia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza de la lectoescritura en educación general básica preparatoria*. [Examen complejo, Universidad Técnica de Machala]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14017/1/ECUACS_2019_EB_DE_00008.pdf
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe, Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 17, 1-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/394>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe, Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 14, 1-20. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/329/243>
- Margallo, A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En A. *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. (pp. 167-186). Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Maxwell, J. A., y Miller, B. A. (2012). Real and Virtual Relationships in Qualitative Data Analysis. En J. Maxwell, *A realist approach for qualitative research*, 109-125. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McMillan, H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación, S. A.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/planificaciones-curriculares.pdf>

- Moreno, C., Guzmán, F., García, E. (2017). Los Hábitos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de Educación Primaria: un Análisis Dentro y Fuera de la Escuela. *Porta Linguarum*. <https://hdl.handle.net/11441/75224>
- Ortega Torres, L., y Portocarrero Machuca, C. (2021). *Escritura creativa de textos a partir de la lectura de cuentos clásicos con estudiantes del Tercero "A" de Educación General Básica de la Unidad Educativa del Milenio "Sayausí" período lectivo 2020 – 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación UNAE]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/2010/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n%20Ortega%20y%20Portocarrero.pdf>
- Otero, L., y Correa, M. (2013). La escritura de relatos policíacos: un escenario para la recursividad y la abducción. *Lenguaje*, 41(2), 303-324. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n2/v41n2a02.pdf>
- Páez Escobar, W. (2020). El canon literario y el desarrollo de la motivación lectora en los estudiantes de octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura durante el periodo 2020-2020 [Tesis de posgrado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/23025/1/UCE-FIL-PAEZ%20WASHINGTON.pdf>
- Pasquel Rea, J. (2018). *Implementación de la unidad didáctica: Desarrollo de la lectura analógico-valorativa para la construcción de textos en alumnos de 2º de BGU*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación UNAE]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/2036/1/Pasquel_Rea_Jenny_Carina_TFM_UNAE_octubre_2018.pdf
- POE, E. (1841). *Los crímenes de la calle Morgue*. *Graham's Magazine*.
- Rivera, S. (2009). Mecanismos elementales del relato policíaco en un cuento de María Elena Bermúdez. *Ciencia ergo sum*, 16(2), 117-124. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10411360002.pdf>

- Sánchez Miguel, E. (2011). *Lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó y Cegal.
- Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR (J. Duque, Trad.). Cap. 1 Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Universidad de Antioquia. 5-34.
<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Symons, J., (1982) *Historia del relato policial*. Editorial Bruguera.
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6918/Julian%20Symons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. 15-24.
- Todorov, T. (1970). *Introducción a la literatura fantástica*. 17ramsor.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos educativos*, (25), 127-143. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4274>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>
- Vázquez Moreno, R. M., y Vela Zambrano, M. P. (2017). *Elaboración de videos educativos para el segundo bloque del currículo de Lengua y Literatura del 10mo de EGB Superior*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/28409/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Wolman, I. (1997). Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales. *Lectura y vida*, 18(1), 1-16.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n1/18_01_Wolman.pdf

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics el Francesc Tárrega.

7. Anexos

7.1. Permiso dirigido al rector de la Unidad Educativa "Sayausí"



Cuenca, 9 de noviembre de 2021

Mgs.

Geovany Moscoso P.

RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA SAYAUSÍ

De mi consideración:

Luego de saludarle y desearle éxitos en su gestión administrativa, me dirijo a usted para solicitar encarecidamente se digne aceptar a las estudiantes de la Universidad de Cuenca Jacqueline Elena Granizo Cl. 0303103659 y Sanlly Lisbeth Ríos Guerrero Cl. 0151111069 en su Unidad Educativa con el fin de que realicen observaciones de las clases literatura a cargo del Docente: Mgs. Edison Montalván para recopilar información destinada a fines educativos de su Trabajo de Titulación.

Seguro de contar con su favorable acogida a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente,

Dr. Guillermo Cordero

Tutor del Trabajo de Titulación

PROFESOR DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Recibido
15/Nov/2021

AUI0P52ADD



7.2. Secuencia didáctica (planificación de la clase).

| | | | |
|--|---|--|--|
| NIVEL: BÁSICA SUPERIOR | ESPECIALIDAD: | ÁREA: LENGUA Y LITERATURA | AÑO LECTIVO 2020- 2021 |
| ASIGNATURA: LENGUA Y LITERATURA | AÑO EGB/BACHILLERATO: 8° DE EGB “B” | GRUPOS: 1 | |
| DOCENTES: MGS. EDISON MONTALVÁN | | | |
| EJE TRANSVERSAL: LA INTERCULTURALIDAD | | | |
| EJE CURRICULAR INTEGRADOR: análisis de textos para el disfrute y la reflexión crítica desde un soporte de la Lengua como comunicación. | | <ul style="list-style-type: none"> EJES DE APRENDIZAJE: INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS; EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS; INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS. | |
| BLOQUE CURRICULAR: 2 | | | TAREA DE APRENDIZAJE No. 5 |
| DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO: INTERPRETAR UN TEXTO LITERARIO DESDE LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL GÉNERO AL QUE PERTENECE. | | | |
| OBJETIVOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS: -Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura. -Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje. | | | NRO. PERÍODOS: 1 |

| | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | RECURSOS | EVALUACIÓN | |
|--|---|--|--|--|
| | | | INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN | TÉCNICA/ INSTRUMENTO / ACTIVIDADES |
| A N T I C I P A C I Ó N | -Juego de acertijos -Análisis e interpretación grupal de la frase de Sherlock Holmes “Nada resulta más engañoso que un hecho evidente”. Ejemplo: | Texto base de trabajo de Octavo EGB del Ministerio de Educación. | -Compara, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrasta sus fuentes; autorregula la | Observación. Análisis e interpretación de |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | <p>¿En qué situación la utilizarían?</p> <p>Juegos visuales</p> <p>-Visualización del video Aula365 – Los Creadores. (2017, diciembre 12). <i>¿Qué es el Género Policial? Videos Educativos para Niños</i>.</p> <p>Foro 1: Lectura: “La banda moteada” de Arthur Conan Doyle. Foro de comentarios.</p> | <p>Implementos tecnológicos: laptop</p> <p>Aplicación de Zoom previamente instalada para la clase.</p> <p>Diapositivas realizadas en PowerPoint.</p> | <p>comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas, y valora el contenido explícito al identificar contradicciones y ambigüedades.</p> | <p>frase famosa de Sherlock Holmes.</p> <p>Diálogo.</p> <p>Texto de trabajo (virtual o físico) de 8EGB.</p> |
| <p>C O N S T R U C C I Ó N D E L C O N O C I M I E N T O</p> | <p>Comentarios sobre el foro</p> <p>-Presentación de ocho diapositivas didácticas en las que se explica el tema ¿Qué es un relato policial? También se exponen los personajes y exponentes de dicho género.</p> <p>Foro 2: Escribir un microcuento policial. Fotografías o imágenes títulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Máximo 150 palabras. • Debe haber un enigma o misterio. • Debe estar presente el personaje detectivesco. • Víctima. • El cuento debe ser comentado en el mismo foro por una pareja que estará previamente asignada por el docente. El comentario debe ser de máximo 80 palabras. | <p>Preguntas</p> <p>Foros</p> <p>Imágenes</p> <p>Comentarios</p> <p>Escritura</p> <p>Títulos interesantes</p> | <p>-Construye significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto; los valora a partir del contraste con fuentes adicionales, y elabora criterios crítico-valorativos acerca de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en dos o más textos.</p> | <p>Video sobre el relato policial.</p> <p>Foros</p> <p>Comentarios</p> <p>Escritura de microcuento</p> |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| C O N S O L I D A C I Ó N | <ul style="list-style-type: none"> Revisión de los microcuentos ¿Cuentan con todos los parámetros? Comentarios grupales en la clase. | <p>Microcuentos</p> <p>Foros</p> <p>Comentarios</p> | | |
|---|--|---|--|--|

MATERIAS CON LAS QUE SE RELACIONA. -

BIBLIOGRAFÍA:

Del docente:

Del estudiante:

Centro de Innovación Educativa Regional-Sur. (2015, febrero 14). *La carta robada*. [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Yza-0dovXdg>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. (pp. 130-137). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Lengua y Literatura 8. ° Grado Texto del estudiante*. (pp. 188-209). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1nhIpwEf7j3M8fb8JjAlSs7niR_6OLFsz/view

| ELABORADO | VALIDADO | VISTO BUENO |
|------------------|-----------------------------|----------------------|
| DOCENTES: | DIRECTOR(A) DE ÁREA: | VICERRECTORA: |
| Firma: | Firma: | Firma: |
| Fecha: | Fecha: | Fecha: |

7.3. Lectura “La banda moteada” de Arthur Conan Doyle.

https://drive.google.com/file/d/1kFHcvZ1BOfOz9cYh_wG2X2spOYZfSIxA/view?usp=sharing

7.4. Tabla de categorías: Análisis de las acciones docentes-Sesión 1

<https://docs.google.com/document/d/1QdIEmFICExYL9JcBCe7u9WYsxe7fszmR/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.5. Tabla de categorías: Análisis de la acciones docentes-Sesión 2

<https://docs.google.com/document/d/1QJXfYyVaVOq6hOlfOnr4Op4R1ODd2PQS/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.6. Tabla de categorías: Análisis de la acciones docentes-Sesión 3

https://docs.google.com/document/d/1ZWSDOTyljCf3GwxMameE7fnq_gw71CcxF/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true

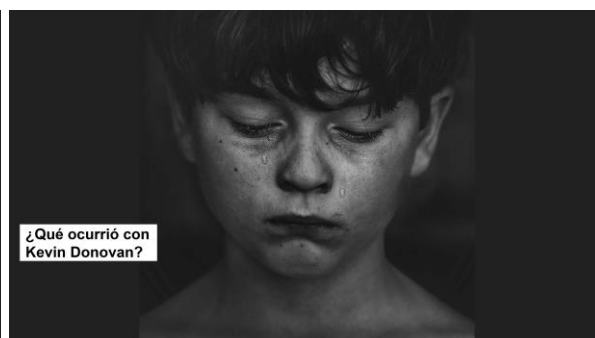
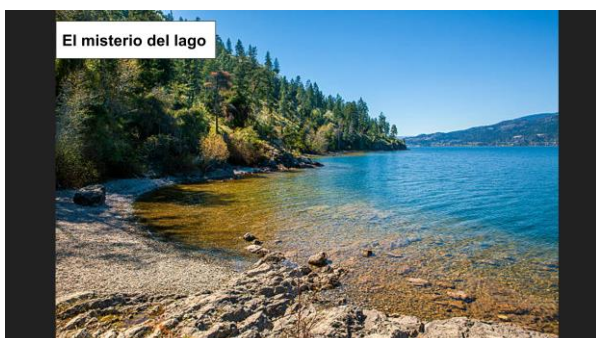
7.7. Tabla de categorías: Análisis de los quehaceres de lector-Foro 1

<https://docs.google.com/document/d/1xX9aWVpZV0TgtDtU72MLvKSYjoy9W0pk/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.8. Tabla de categorías: Análisis de los quehaceres de escritor-Foro 2

<https://docs.google.com/document/d/1A-LEwPni8Z8Zj16scWqPWhKxcZhHqWCW/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.9. Diapositivas de imágenes con texto para la escritura del relato policial.





7.10. Entrevista al docente previo al diseño y la implementación de la secuencia didáctica

<https://docs.google.com/document/d/1WAp3tiiYznsACObPyP6M8oMI9IAS8THW/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.11. Entrevista al docente posterior al diseño y la implementación de la secuencia didáctica

<https://docs.google.com/document/d/1arCjZbtV6M9AHor0XqybpaWwPI7-gJl7/edit?usp=sharing&oid=112305689291027107075&rtpof=true&sd=true>

7.12. Encuesta a los estudiantes previo al diseño y la implementación de la secuencia didáctica

<https://docs.google.com/forms/d/1ulI3GJB3LQWC51qkVluUudpmFVAHd7s97D6tFtRpnBU/viewanalytics>

7.13. Encuesta a los estudiantes posterior al diseño y la implementación de la secuencia didáctica

https://docs.google.com/forms/d/1n8hGoXwHosAm4LhX6B_J_h_kSLwWcj0dtQmBSHFxf6E/viewanalytics

