

# UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

La conversación en el aula como medio para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en Segundo de Bachillerato Internacional: Un estudio de caso

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

Autoras:

Ana Belén Guerrero Peñaranda

CI: 1150337119

Correo electrónico: [anabelenguep@gmail.com](mailto:anabelenguep@gmail.com)

Mariana Belén Andrade Paltín

CI: 0107963712

Correo electrónico: [belenpaltín@gmail.com](mailto:belenpaltín@gmail.com)

Tutor:

Guillermo Alejandro Cordero Carpio, PhD

CI: 0102649092

Cuenca, Ecuador

19 de octubre de 2022

## Resumen

El presente trabajo analiza si y cómo la conversación literaria en el aula puede convertirse en un medio para enseñar y aprender prácticas de lectura crítica y escritura académica de textos literarios en un grupo de estudiantes de Segundo de Bachillerato Internacional (Tercero de BGU), de un colegio de Loja-Ecuador. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa enfocada en un estudio de caso instrumental. La recolección de datos se dio a través de la video grabación y transcripción de seis sesiones de clase virtuales alrededor de la obra *Un mundo feliz* de Aldous Huxley. A partir de estos datos, se identificaron y caracterizaron las acciones docentes (Sensevy, 2007) y los quehaceres movilizados por los estudiantes (Lerner 2001). Asimismo, se realizaron entrevistas de autoconfrontación a la docente con el fin de comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de textos literarios a través del ejercicio de la oralidad. Si bien nuestra investigación no arroja datos exhaustivos, nos permitió evidenciar que la conversación en el aula es esencial para que los estudiantes aprendan a leer y a comprender la obra, y la docente pueda mejorar su actividad.

**Palabras claves:** Conversación en el aula. Lectura. Escritura. Enseñanza de la literatura

## **Abstract**

This paper analyzes whether and how literary conversation in the classroom can become a means to teach and learn critical reading practices and academic writing of literary texts in a group of Second International Baccalaureate (BGU) students, from a school of Loja-Ecuador. Methodologically, it is a qualitative research focused on an instrumental case study. The data collection took place through the video recording and transcription of six virtual class sessions around the work *Brave New World* by Aldous Huxley. From these data, the teaching actions (Sensevy, 2007) and the tasks mobilized by the students (Lerner 2001) were identified and characterized. Likewise, self-confrontation interviews were conducted with the teacher in order to better understand the teaching and learning processes of literary texts through the exercise of orality. Although our research does not yield exhaustive data, it allowed us to show that conversation in the classroom is essential for students to learn to read and understand the work, and for the teacher to improve her activity.

**Keywords:** Classroom conversation. Reading. Writing. Teaching literature

## Índice de contenidos

|  |    |
|--|----|
| Resumen.....   | 2  |
| Abstract.....  | 3  |
| Dedicatoria.....   | 12 |
| Agradecimientos.....   | 14 |
| Introducción.....  | 16 |
| CAPÍTULO I: ANTECEDENTES.....  | 20 |
| 1.1. Teorías de la enseñanza de la literatura.....                           | 20 |
| 1.2. Oralidad en el aula.....  | 22 |
| 1.3. Acciones docentes.....  | 24 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....  | 25 |
| 2.1. La conversación en el aula.....   | 25 |
| 2.2. Contenidos movilizados por los estudiantes.....                         | 26 |
| 2.2.1. <i>Contenidos literarios para la enseñanza de la literatura</i> ..... | 27 |
| 2.2.2. <i>Quehaceres de lectura y escritura</i> .....                        | 27 |
| 2.2.3. <i>Quehaceres que relacionan la literatura con la vida</i> .....      | 28 |
| 2.3. Acciones docentes.....  | 29 |
| 2.3.1. <i>Acciones docentes orientadas a la lectura y escritura</i> .....    | 29 |
| 2.3.2. <i>Educación literaria como estrategia didáctica</i> .....            | 30 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....   | 34 |
| 3.1. Tipo de investigación.....  | 34 |
| 3.2. Selección del caso y contexto educativo.....                            | 34 |
| 3.3. Fases de la investigación.....  | 37 |
| 3.3.1 <i>Acercamiento al caso</i> .....                                      | 37 |
| 3.3.2 <i>Observación, registro y transcripción de datos</i> .....            | 38 |
| 3.3.3 <i>Categorización y análisis de datos</i> .....                        | 39 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....                                      | 40 |
| 4.1. Contenidos movilizados por los estudiantes.....                         | 40 |
| 4.1.1. <i>Quehaceres relacionados con la lectura de la obra</i> .....        | 41 |

|   |    |
|---|----|
| 4.1.1.1. Relacionar la obra con otra obra .....   | 41 |
| Relación espontánea.....  | 41 |
| Relación sugerida (quehacer por modelación) .....   | 42 |
| 4.1.1.2. Definir conceptos relacionados con la obra.....                                  | 45 |
| 4.1.1.3 <i>Relacionar la obra con su vida</i> .....                                       | 46 |
| 4.1.2. Quehaceres relacionados con la escritura del ensayo .....                          | 48 |
| 4.1.2.1 <i>Realizar comentarios relacionados con un tema de escritura</i> .....           | 49 |
| 4.1.2.2 <i>Definir el tema de ensayo</i> .....  | 51 |
| Definición espontánea .....   | 51 |
| Definición solicitada.....  | 52 |
| 4.1.2.3 <i>Escoger una pregunta de investigación</i> .....                                | 53 |
| 4.2 Acciones docentes .....   | 54 |
| 4.2.1 Acciones docentes orientadas al análisis de la obra (lectura).....                  | 54 |
| 4.2.1.1. Definir .....  | 56 |
| Establece aspectos a analizar .....   | 56 |
| Emplea interrogantes en torno a la obra.....  | 57 |
| 4.2.1.2 Devolver .....  | 58 |
| Replantea la pregunta a partir de una tarea previa.....                                   | 58 |
| Pide continuar con la síntesis .....  | 59 |
| Cuestiona un tema de la obra .....  | 60 |
| 4.2.1.3 Regular .....   | 60 |
| Realiza preguntas de reflexión .....  | 60 |
| Integra materiales didácticos.....  | 62 |
| 4.2.1.4 Institucionalizar.....  | 63 |
| Contextualiza la información del estudiante .....   | 63 |
| Justifica la respuesta del estudiante .....   | 65 |
| Rescata una parte de la intervención .....  | 66 |
| 4.2.2 Acciones docentes orientadas a la escritura del ensayo: conversación sobre lo ..... | 68 |
| escrito .....   | 68 |
| 4.2.2.1 Definir .....   | 69 |

|  |    |
|--|----|
| Pide escribir su esquema en una plataforma virtual .....   | 69 |
| Da apertura a escribir diferentes temas .....  | 70 |
| Define el tiempo de entrega del ensayo.....  | 71 |
| 4.2.2.2 Devolución .....   | 71 |
| Ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes .....                                       | 72 |
| 4.2.2.3 Regulación .....   | 74 |
| Indica posibles temas y preguntas de investigación.....  | 74 |
| Realiza un esquema de contenidos en clase .....  | 75 |
| 4.2.2.4 Institucionalización.....  | 76 |
| Aprueba los temas y preguntas de investigación .....   | 76 |
| Conclusiones.....  | 78 |
| Referencias Bibliográficas .....   | 83 |
| Anexos .....   | 86 |
| 7.1 Observación de clases .....  | 86 |
| 7.1.1 Transcripción de la sesión 1 .....   | 86 |
| 7.1.2 Transcripción de la sesión 2 .....   | 86 |
| 7.1.3 Transcripción de la sesión 3 .....   | 86 |
| 7.1.4 Transcripción de la sesión 4 .....   | 86 |
| 7.1.5 Transcripción de la sesión 5 .....   | 86 |
| 7.1.6 Transcripción de la sesión 6 .....   | 86 |
| 7.2 Entrevistas .....  | 86 |
| 7.2.1 Entrevista inicial.....  | 86 |
| 7.2.2 Entrevista de cierre (autoconfrontación) .....   | 87 |
| 7.3 Diapositivas.....  | 87 |
| 7.3.1 Discusión de los términos utopía y distopía.....   | 87 |
| 7.3.2 Sobre el mito de la torre de Babel.....  | 87 |
| 7.3.3. Explicación: Secuencia didáctica para entrega de tareas y rendimiento de evaluaciones ..... | 88 |
| 7.3.5 Contenidos movilizados en torno a un personaje: Henry Ford.....                              | 90 |
| 7.3.6 Cuestionario-Pregunta relacionada a Henry Ford .....   | 90 |

|  |    |
|--|----|
| 7.3.7 Empleo de preguntas reflexivas por parte de la docente.....                          | 91 |
| 7.3.8 Guía docente en el proceso de escritura .....  | 91 |
| 7.3.8.1 Escritura en clase sobre un posible esquema de contenidos.....                     | 92 |
| 7.3.9 Ejemplo de tarea (Esquema de ensayo) entregada en la plataforma virtual Moodle ..... | 93 |

## Índice de tablas:

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1:</b> Distribución de las sesiones de trabajo .....               | 38 |
| <b>Tabla 2:</b> Tipos de contenidos movilizados por los estudiantes .....   | 40 |
| <b>Tabla 3:</b> Acciones docentes orientadas a la lectura de la obra .....  | 53 |
| <b>Tabla 4:</b> Acción específica de institucionalización .....             | 64 |
| <b>Tabla 5:</b> Acciones docente orientadas a la escritura del ensayo ..... | 67 |

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

**Mariana Belén Andrade Paltín** autor/a del trabajo de titulación “La conversación en el aula como medio para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en Segundo de Bachillerato Internacional: Un estudio de caso”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 19 de octubre de 2022



---

Mariana Belén Andrade Paltín

C.I: 0107963712

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Mariana Belén Andrade Paltín en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La conversación en el aula como medio para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en Segundo de Bachillerato Internacional: Un estudio de caso”, 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, 19 de octubre de 2022



---

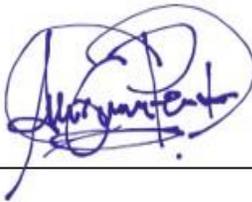
C.I: 0107963712

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Yo, Ana Belén Guerrero Peñaranda, autora del trabajo de titulación “La conversación en el aula como medio para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en Segundo de Bachillerato Internacional: Un estudio de caso”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de octubre de 2022



Ana Belén Guerrero Peñaranda

C.I: 1150337119

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Yo, Ana Belén Guerrero Peñaranda, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La conversación en el aula como medio para reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en Segundo de Bachillerato Internacional: Un estudio de caso", 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, 19 de octubre de 2022



Ana Belén Guerrero

C.I: 1150337119

## Dedicatoria

A Marcelo, el mejor padre del mundo mundial.

A Laura.

A mis hermanos, que me enseñan tanto a cambio de tan poco.

A Victoria, la niña más brillante de todas.

A Mateo, gracias por el fuego.

*Ana Belén*

## **Dedicatoria**

A mis padres y a mi hermano, por su amor y cuidados.

A Andy, Gabriel y Lian, luz de mis días grises.

A Juan, por su paciencia, ilusión y juventud.

*Mariana*

## **Agradecimientos**

Al doctor Guillermo Cordero, por su guía en cada etapa de elaboración del trabajo y sus conocimientos y comentarios siempre oportunos.

A Jessica Ordoñez, que abrió las puertas de su aula virtual y dejó ver y evaluar su práctica docente.

A Mariana, por su paciencia conmigo durante el proceso de elaboración de este trabajo, y por su amistad incondicional en toda la vida universitaria.

A mis buenos amigos, Rostin y Leo.

Ana Belén

## Agradecimientos

A mis padres, sin ellos no sé qué sería de mí.

A Guillermo, que supo guiar las diferentes etapas de investigación.

A Galito y Manuel, que por medio de su pasión por la literatura y su dedicación a la enseñanza me permitieron continuar este proceso de aprendizaje que aún falta por recorrer.

A los demás docentes, Eugenia, Rosita, Jorge y Tuga, que a largo de mi formación académica han sido un apoyo y motivación para continuar.

A Fany, única tía presente.

A Ana Belén, señorita distante.

Mariana

## Introducción

La enseñanza de la literatura está atravesada por varios dilemas metodológicos y teóricos que cuestionan constantemente los dos ejercicios esenciales implicados en este proceso: la lectura y la escritura. Y es que existe una gran necesidad de involucrarse en lo que sucede dentro del aula de clase para evaluar y modificar, si es necesario, lo que entendemos por enseñar literatura. En este sentido, nuestro foco de atención se encuentra en la conversación en el aula como una práctica sincrónica e interactiva, que, a través de las acciones docentes, promueve el desarrollo de competencias de lectura y escritura generales, y competencias literarias específicas en los estudiantes, pues motiva y agiliza su participación en la construcción de significados.

Dicho esto, si hablamos de las investigaciones realizadas alrededor de la actividad de un docente que pretende conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos literarios, así como las prácticas de lectura y escritura a través de la oralidad, nos encontraremos frente a un campo didáctico poco estudiado. En palabras de Pereira et al. (2016) “hay una inmensa zona de decisiones y lógicas individuales que con frecuencia no se visibilizan en los estudios que intentan comprender las prácticas docentes” (p. 39). Con respecto al estudio de la oralidad en el aula relacionada a las prácticas de lectura y escritura, nuestra búsqueda bibliográfica nos permitió encontrar algunos aportes significativos, entre ellos: Leibbrandt (2018), Myhill, Myhill y Jones (2009), Chambers (2007), Nichols y Johnston (2008). Asimismo, en relación con las prácticas docentes y su conceptualización, encontramos algunos artículos, recopilados por Pereyra, et al. (2016) como parte de la edición de la UNIPE sobre *El Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*, que utiliza las entrevistas de autoconfrontación como método reflexivo de lo que ocurre en el aula de clase. No obstante, si bien estos trabajos avanzan en el estudio de la conversación en el aula y el rol que cumple el docente, se evidencia un vacío a nivel geográfico y uno a nivel teórico-práctico. Pues a nivel nacional y local no encontramos investigaciones relacionadas al análisis de la conversación en el aula o al análisis de las prácticas docentes desde la autoconfrontación.

Como un intento de llenar este vacío, nuestra investigación se propuso realizar una descripción y análisis particulares de lo que hace una docente de la asignatura de “Español A Literatura” en Bachillerato Internacional (equivalente a Lengua y Literatura en BGU) para generar y regular la conversación en el aula, y, por ende, los procesos de lectura crítica y escritura académica. Tales procesos se enmarcan en una secuencia didáctica sobre la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, que parte del análisis por capítulos de la obra, y finaliza con la escritura de un ensayo académico, específicamente argumentativo. Concretamente, nuestra investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos:

## **Objetivo General:**

- Analizar si y cómo la conversación literaria en el aula puede convertirse en un medio para enseñar y aprender prácticas de lectura crítica y escritura académica de textos literarios.

## **Objetivos específicos:**

- Describir los tipos de contenidos que los estudiantes movilizan cuando conversan en el aula sobre lo leído y escrito.
- Caracterizar las acciones del docente que favorecen el potencial de la conversación en el aula como herramienta de enseñanza y aprendizaje de contenidos movilizados.
- Caracterizar las percepciones de la docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante la implementación de la secuencia didáctica.

Para alcanzar estos objetivos, adoptamos las nociones teóricas de Lerner (2001), Bruner (2003), y Bombini (2006) acerca de los quehaceres de los estudiantes. Y las de Sensevy (2007) para las acciones y percepciones docentes. Nuestra metodología consideró tres momentos. En primer lugar, hicimos un acercamiento al caso a través de la entrevista inicial con la docente. En segundo lugar, observamos, registramos y transcribimos seis sesiones de clase, en las que los estudiantes, con la orientación de la docente, analizaron *Un mundo feliz*

y planificaron la escritura de su ensayo. Finalmente, realizamos una categorización de los quehaceres movilizados por los estudiantes y las acciones docentes que los promovieron.

Para el análisis realizamos un ejercicio de triangulación de datos, que contempló los quehaceres ya acciones ya mencionados, y las percepciones de la docente sobre sus clases. Estos últimos datos fueron registrados a través de entrevista de autoconfrontación con la docente, en la que ella analiza y reflexiona sobre su propia práctica a partir de los registros junto con las investigadoras.

De esta forma, buscamos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿De qué manera la docente promueve la conversación en el aula como un medio para enseñar contenidos literarios? ¿Cuál es el potencial epistémico de la conversación en el aula? ¿Qué contenidos se movilizaron en la conversación? ¿Qué acciones docentes promovieron la conversación en el aula como medio para enseñar prácticas de lectura crítica y escritura académica? Las respuestas a estas preguntas nos ayudarán en la construcción de conocimientos didácticos alrededor de las prácticas docentes, así como de los procesos de lectura, escritura y oralidad. Mediante la investigación pretendemos generar datos, que, si bien no son exhaustivos, resulten relevantes para pensar y mejorar la práctica de los docentes de Lengua y Literatura de nivel secundario.

El trabajo se divide en cuatro capítulos: En el primero, presentamos los *antecedentes* que sitúan nuestra investigación como parte de los diversos estudios acerca de la didáctica, las prácticas docentes de lectura y escritura en el aula, y la importancia y delimitación de la oralidad puesta en situación como conversación en el aula. El segundo capítulo deriva en el conjunto de herramientas teóricas que ayudaron a la construcción de nuestro *marco conceptual*, para realizar la posterior categorización y análisis de quehaceres de los estudiantes y acciones docentes. En cuanto al tercer capítulo, se detalla la *metodología* empleada para realizar el estudio, empezando por el tipo de investigación, que en este caso es instrumental, cualitativo y confrontativo. Luego, se da paso a la selección del caso y el contexto educativo, en donde se detallan los datos de la institución, el grupo de clase y la docente. Continuamos con la descripción de los instrumentos y el proceso de recolección de

datos, en donde se explica la cantidad de horas analizadas y el objetivo de cada sesión de trabajo, además de las estrategias de análisis de datos, generadas a partir de la teoría de Maxwell y Miller (2012). En el cuarto capítulo exponemos los resultados arrojados por la organización de datos y los analizamos en conjunto.

Finalmente, presentamos las conclusiones de nuestro trabajo, que ponen en evidencia la importancia de la oralidad en la movilización de contenidos de los estudiantes y las acciones docentes, ambas orientadas a la lectura de la obra y la escritura de un ensayo argumentativo. Estos datos, junto con las percepciones docentes, servirán para generar espacios de reflexión e interacción en el aula, ubicando a la docente como guía del proceso y a los alumnos como precursores y constructores de significados colectivos, que ayudarán a consolidar y conducir sus conocimientos dentro del proceso de aprendizaje de la literatura.

## CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

En este apartado presentamos los estudios correspondientes a los antecedentes de nuestra investigación. Para la selección de trabajos empleamos una estrategia de búsqueda bibliográfica a través de palabras clave y muestreo “bola de nieve”, que consiste en identificar algunos trabajos y, a partir de la revisión bibliográfica de estos, adentrarse en algunos otros. Las investigaciones relevadas corresponden a experiencias de enseñanza de la Lengua y la Literatura en los niveles básicos y secundarios de educación, publicadas en bases y revistas digitales especializadas en el tema. Hay que destacar que los trabajos aquí reunidos responden a un contexto internacional, y que, si bien existen otras investigaciones relacionadas a nuestro tema de investigación, su estudio es escaso. Nuestro grupo de antecedentes se presenta en tres secciones temáticas: Teoría de la enseñanza de la literatura, oralidad en el aula, y análisis de las prácticas docentes.

### **1.1. Teorías de la enseñanza de la literatura**

Para el planteamiento de los antecedentes sobre las teorías de la enseñanza de la literatura, nos encontramos con dos grupos. El primero habla de la enseñanza desde las prácticas de la lectura, y el segundo desde las de la escritura.

En cuanto al primer grupo, referimos el trabajo de Sanjuán (2014) acerca de la reivindicación de nuevos caminos metodológicos hacia la educación literaria a partir de la “lectura sentida” o lectura emocional, que pretende apelar el sentido emocional del lector para lograr su afinidad por la lectura. Los resultados de la investigación muestran que la dimensión emocional del aprendizaje literario se encuadra dentro de una reivindicación más frecuente de la importancia de los factores emocionales del aprendizaje, ya que un estado emocional favorable hace más eficaz la organización cognitiva. Reseñamos, de igual forma las investigaciones de Trujillo (2007) y de Sánchez y Druker (2020) que analizan la lectura literaria escolar desde la experiencia lectora. El primer estudio parte de que la lectura de textos literarios constituye un momento esencial de intervención pedagógica de la enseñanza, mientras que el segundo establece una conexión directa entre enseñanza de la literatura y distinción de dos caminos explicativos sobre el conocimiento: uno que lo sitúa como

revelación de la realidad, y otro que lo concibe como construcción de mundo en la experiencia. Entre las principales conclusiones destacan la necesidad de complejizar el reconocimiento epistémico y político del lector literario escolar para habilitar su participación expresiva y la necesidad de situar la reflexión didáctica de la educación literaria más allá de lo metodológico. El tercer artículo referente a este tema corresponde a Rojas Camargo (2018), y su propuesta sobre “animar” la lectura para mejorar la competencia literaria en la escuela. El texto aborda la posibilidad de enseñar a leer literatura a los jóvenes por medio de la teoría de la recepción con una base semiótica, dado que el proceso por medio del cual se acoge y se actualiza la literatura, es un conjunto de producciones artísticas que son definidas por convencionalismos estético-culturales, el uso y los recursos expresivos del sistema lingüístico y la captación del signo lingüístico dentro de un texto literario.

El segundo grupo recoge dos investigaciones que, si bien están mediadas por la lectura literaria, su foco central de atención se encuentra en las prácticas de escritura como forma de consolidar el proceso de aprendizaje de la literatura. Nos encontramos con un primer texto de Rosli y Carlino (2017) que consideran la lectura y la escritura en su potencialidad epistémico, y pretenden a través de la puesta en escena de varios entornos (en donde se aplican los cuestionarios como estrategia de enseñanza de contenidos disciplinares) generar una discusión en torno las prácticas a leer y escribir. Los resultados muestran que, si bien los profesores intervienen a través de la definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea, no indagan en las interpretaciones profundas de la lectura de los estudiantes. De tal manera es necesario redefinir la estructura de esta actividad, mediante la promoción de nuevas formas/ modalidades de la lectura, la escritura y el diálogo. Por otro lado, el artículo de Rodríguez-Martínez (2016) pone en contexto la necesidad de construir un nuevo sistema educativo de la educación literaria, basada en el comentario de textos, (oral y escrito) donde los estudiantes puedan expresar su visión particular del mundo y sus experiencias de lectura de una obra. El autor postula la discordancia que existe entre los planteamientos de la teoría didáctica y su paso a la práctica curricular. Propone, además, las teorías de recepción y la intertextualidad lectora como bases de modelación de análisis de textos literarios para que los estudiantes mejoren sus capacidades y competencias literarias.

## 1.2. Oralidad en el aula

Para referir los antecedentes acerca de la oralidad en el aula, partimos de algunas investigaciones que proponen, analizan y reflexionan sobre categorías y formas de representación del discurso hablado. En primer lugar, Chambers (2007) problematiza el acercamiento al texto a través de la conducción monologal de la conversación por parte del docente, proponiendo en cambio una conversación literaria co-ductiva<sup>1</sup> en donde todos los lectores cooperan para extraer lo que necesiten saber del texto y de su lectura. En esta misma línea, Leibbrandt (2018) especifica que la categoría de conversación literaria abarca una serie de competencias lectoras, literarias, y habilidades de argumentación, reflexión y comprensión enmarcadas en el aprendizaje de la literatura, además de adecuarse para la formación de la competencia del juicio estético, entendida como la competencia de la interpretación y valoración. En segundo lugar, Myhill y Jones (2009) en su texto *How talk becomes text* refiere el término *Oral rehearsal* o “ensayo oral” como nueva forma de concebir la escritura emergente a partir del habla. Lo distingue del diálogo natural por su prosodia pausada y los ritmos más lentos en la lectura en voz alta. Además, un estudio previo de Johnson, et al. (1985) ya aborda al ensayo oral como una metodología que media la relación entre cooperación y concreción de lo aprendido. El estudio revela que vocalizar durante la práctica de una tarea produce un mayor rendimiento. El ensayo oral, de acuerdo a las conclusiones de este estudio, es esencial para alcanzar conocimientos literarios porque brinda a los hablantes la capacidad de resumir y desarrollar simultáneamente lo que están aprendiendo. En tercer lugar, nos remitimos al término de *purposeful talk*, extraído de la investigación de Nichols y Johnston (2008). Traducido como charla intencionada, este término es un proceso social-académico grupal que requiere que los estudiantes se comprometan activamente con las ideas de sobre un texto determinado, piensen en voz alta y trabajen en la co-construcción de significados. Además, se propone un cambio en la función docente, ya no como sujeto que

---

<sup>1</sup> Para este tipo de conversación mutuamente cooperativa, el crítico Wayne C. Booth acuñó el término “coducción”, del latín *co* (juntos) y *ducere* (guiar, extraer, traer, sacar). En otras palabras, en una conversación literaria coductiva, todos nosotros, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber del texto y nuestra lectura.

somete las expresiones de sus estudiantes a juicios de verdad, sino como auxiliar en el alcance de los conocimientos requeridos sobre un texto.

Seguidamente acudimos a algunas investigaciones que se remiten a los modelos de análisis de la conversación y a los procedimientos que la direccionan.

Villalta, et al. (2018) propone un modelo de análisis de la interacción en el aula a partir de los criterios de Experiencias de aprendizaje mediado (EAM), que son: intencionalidad, significado y trascendencia, y las categorías del Análisis de la conversación (AC), que son la intervención y el intercambio. Los resultados de este estudio nos conducen a comprender la importancia de los usos del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto desde las acciones de los estudiantes, como desde las prácticas intencionadas por parte del profesorado. Martínez Ezquerro (2015) en cambio refiere el “Método de cooperación interpretativa” para lograr que el lector desarrolle su conocimiento sobre un texto a partir de la intervención oral en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. La importancia de este modelo se basa en las actividades y estrategias de interacción como potenciadoras de las destrezas comunicativas y de construcción colectiva de los aprendizajes a través del habla.

En cuanto a los procedimientos que direccionan la conversación, regresamos a Leibbrandt (2018), que propone impulsos estimuladores de la reflexión del texto más allá de la simple interpretación predeterminada. Es necesario destacar que los impulsos son llevados a cabo por el docente, pero se vinculan a su vez con la fuerza perlocutiva del lenguaje. El estudio los clasifica en impulsos iniciales, de reflexión y de dirección, enmarcados todos en los impulsos de la conversación, generados por los propios estudiantes como forma de motivación a sus habilidades de articulación y comprensión. Se señala también la necesidad de estimular la imaginación a través de impulsos visuales o de otro tipo, auditivos, olfativos, táctiles, que sirven principalmente para la interpretación.

### 1.3. Acciones docentes

Para el apartado correspondiente los antecedentes sobre las acciones docentes hablamos de las investigaciones que analizan la acción docente desde la didáctica profesional, específicamente la autoconfrontación como estrategia de reflexión sobre la práctica. Nos referiremos a un grupo de investigaciones gestionadas por la UNIPE, en referencia a las prácticas docentes. Primero, encontramos el trabajo de Pereyra, et al. (2016) que propone la autoconfrontación como dispositivo que mejora la formación docente. El artículo se enfoca en las experiencias de aprendizaje de algunos docentes que utilizan este dispositivo para identificar los aspectos no visibles o poco perceptibles a través del simple análisis de las clases. Entre las conclusiones de este trabajo, se encuentra que la entrevista de autoconfrontación se constituye como facilitador de aprendizaje que se sostiene en la actividad constructiva, pero indaga en la actividad productiva del docente. Es necesario desde las palabras del autor crear comunidades de práctica en donde los docentes trabajen en torno a su propia actividad, de tal manera que formen, investiguen y creen conocimiento genuino en función al análisis de la actividad didáctica y profesional de los actores implicados.

Asimismo, tomamos el trabajo de Pereira et al. (2016) quién se aproxima al análisis de la actividad desde la didáctica profesional para evidenciar tres puntos esenciales en la práctica docente, que consisten en: lo que se pretende hacer, lo que se hizo y lo que se debió hacer. Todo esto a través de una revisión conjunta de la actividad de una docente, que vuelve su mirada a su propia práctica para modificar, reflexionar y reconstruir sus futuras estrategias metodológicas para la enseñanza. Finalmente, referimos el trabajo de Cordero (2020), que realiza una investigación de carácter intervencionista acerca de las prácticas de un docente de ingeniería que pretende enseñar a escribir un manual a sus estudiantes. El estudio se llevó a cabo en el contexto de una asignatura de Métodos numéricos en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cuenca. Y los resultados reflejaron los cambios en la actividad productiva a partir de la implementación de un co-diseño didáctico, que implicaba acciones docentes diferentes a las acostumbradas por el docente, como estrategias didácticas para mejorar la enseñanza.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para realizar el análisis de datos proponemos un baúl de herramientas teóricas que esclarecen nuestra comprensión en el caso que vamos a estudiar. Para tal objeto, el capítulo se divide en tres apartados. En el primero, definimos y delimitamos el término de conversación en el aula y su importancia como herramienta complementaria dentro del proceso de escritura de textos académicos. En el segundo apartado, presentamos las nociones teóricas que permitieron analizar los contenidos que movilizan los estudiantes dentro del aula, ya sea durante la lectura de la obra o en el proceso de construcción de la escritura. El tercer apartado tiene en consideración las nociones que ayudan a organizar y categorizar las acciones docentes, así como algunos términos<sup>2</sup>. correspondientes a la didáctica profesional que, puestos en diálogo con los datos, permitirán realizar un análisis de las percepciones de la docente acerca de cómo se llevaron a cabo las sesiones de trabajo.

### 2.1. La conversación en el aula

Para analizar la conversación en el aula partimos de algunas nociones teóricas del término, que nos permitan acercarnos a su definición y distinguirlo de otras formas de oralidad. En principio, podemos definir la importancia del habla en el aula a partir de la consideración sociológica de que “la mayor parte de la enseñanza de los maestros, como gran parte de las formas en que los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito” (Candela, 2001, p. 2). En efecto, toda realidad perceptible lo es gracias al lenguaje. El estudio del discurso en el aula entonces deviene del abordaje del significado construido en el contexto de la interacción. Es así que nuestro trabajo toma también la teoría de los actos de habla Austin (1962) que deriva el propósito de la palabra como acción, a través de las diferentes funciones del lenguaje. Específicamente abordaremos la perlocutiva, que permite ordenar, aprobar, orientar, sugerir, entre otras.

---

<sup>2</sup> Hablamos de las entrevistas de autoconfrontación como herramienta para que la docente reflexione sobre su propia práctica dentro del aula.

Continuamos con el texto de Nichols y Johnston (2008), que establece que “the basic purpose of school is achieved through communication”<sup>3</sup> (p. 12), en este sentido, la oralidad es fundamental para crear un ambiente de confianza en el aula en donde los alumnos dialoguen entre ellos, y no solo en busca de la aprobación del docente. De igual forma, la autora hace una aclaración teórica sobre la definición de diálogo/conversación, colocándolo como una forma única de pensar y hablar al mismo tiempo, lo que implica una construcción colectiva de significados e ideas que son mucho más relevantes que el pensamiento que puede producir un solo individuo. De esta manera, se construye una “charla intencionada” (*purposeful talk*), que se enfoca en la conversación colaborativa: “Purposeful talk is focused, collaborative talk; it is a social process that requires students to actively engage with ideas, think out loud together, and work to a co-construction of those ideas” (p.12, 13). Nuestro trabajo parte precisamente de la definición de Nichols y Johnston (2008), pues analizamos la conversación que se da en las relaciones que crean los estudiantes junto con la docente para construir el significado colectivo del texto que están analizando.

## **2.2. Contenidos movilizados por los estudiantes**

Para analizar los contenidos que movilizan los estudiantes cuando conversan en el aula sobre lo leído y escrito recurrimos a las nociones propuestas por Bombini (2006), Lerner (2001) y Bruner (2003). El primer autor reivindica la necesidad de renovar las prácticas de enseñanza de la literatura, además de ensayar algunos contenidos que se movilizan en el aula, destacando los que resultan más productivos para una mejor educación literaria. En cuanto a Lerner, realiza un estudio más práctico con respecto a los quehaceres, ofreciendo una clasificación general que detallaremos más adelante. Finalmente, Bruner aborda la relación entre la literatura y la vida, planteamiento que será la base para formular nuestros quehaceres específicos.

---

<sup>3</sup> El propósito esencial de la escuela se logra a través de la comunicación

## *2.2.1. Contenidos literarios para la enseñanza de la literatura*

Bombini (2006) en su revisión histórica de la enseñanza de la literatura en Argentina, distingue varios tipos de contenidos: historiográficos, que son aquellos que analizan la obra a través de su contexto histórico y la biografía de su autor; teóricos, que son aquellos que parten de la definición de los conceptos o nociones esenciales para la comprensión de la obra; obras literarias, que refiere la práctica intertextual que relaciona varias obras con características comunes entre sí; y contenidos movilizados por placer por la lectura, que se llevan a cabo cuando el lector lee como ejercicio epistémico. Sobre la enseñanza literaria, Bombini sostiene que “la sola disponibilidad de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de textos literarios” (p. 63). Es así que se genera la necesidad de acciones que movilicen los contenidos y procuren un entendimiento pleno del texto estudiado. Nuestro trabajo analiza en su conjunto estas acciones como prácticas específicas realizadas mediante la oralidad, de forma autónoma, o guiada.

## *2.2.2. Quehaceres de lectura y escritura*

De igual forma, nos enfocamos en la teoría de Lerner (2001), que plantea la noción de “quehaceres” para definir las prácticas de lectura y escritura realizadas por los estudiantes dentro del aula. A través de este planteamiento, se pretende que los alumnos puedan “apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, y poner en acción recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos” (p. 99). En este sentido, la autora explica que dentro de estas prácticas de lectura y escritura es necesario movilizar cierto tipo de contenidos para que se genere un proceso participativo, por lo que propone los “contenidos en acción” y “contenidos en reflexión”. En palabras de Lerner:

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 ningún explicitación verbal (Lerner, 2001, p. 100).

En otras palabras, los contenidos en acción son aquellos que se aprenden haciendo. Si por ejemplo se da la lectura de una novela de ficción sin referir teóricamente el género, el

estudiante será aun así capaz de definir el término en bases a las características que encontró en la obra. No ocurre lo mismo con los contenidos objeto de reflexión, que se dan solamente a través de la definición teórica específica.

Del mismo modo, especificamos la clasificación de Lerner entre *los quehaceres de lector* y *los quehaceres de escritor*. Los primeros son aquellas actividades y recursos que se llevan a cabo para poder comprender o interpretar un texto. Estos a su vez, pueden ser privados, si el lector lo ejerce de manera individual en la intimidad (releer en silencio, buscar el significado de una palabra en el diccionario), y públicos, si son ejercidos frente a otros lectores (emitir una opinión del texto, retomar las palabras de otro lector para formular un comentario). En cuanto a los quehaceres del escritor, como su nombre lo indica, refiere las prácticas o habilidades escriturales de los estudiantes para producir textos. Si bien es cierto que la distinción entre el carácter público y privado de estos quehaceres es difusa, está presente en las etapas de la elaboración del texto. La planificación puede ser algo privado, pues incluso se suscita en la etapa de lectura del texto, mientras que la escritura, exposición de lo escrito y revisión se consideran públicas.

### ***2.2.3. Quehaceres que relacionan la literatura con la vida***

Hablamos de Bruner para puntualizar los usos del relato dentro de vida cotidiana, puesto que en el aula de clase se desarrolla constantemente el ejercicio de equiparar lo que acontece a nuestro alrededor con alguna historia que hayamos leído. En efecto, Bruner enfatiza en la capacidad inherente del ser humano para relatar su propia vida de acuerdo a lo que quiere proyectar en la persona a la que se relata, en otras palabras, “literaturiza” todo lo que le acontece. Si ubicamos este planteamiento en el contexto del aula de clase, y obviamos las diferencias que existen entre la realidad y la ficción, podemos visibilizar el constante ejercicio de comparación que los estudiantes realizan sobre el texto leído, para comprenderlo mejor. En palabras de Bruner:

nos referimos a acontecimientos, objetos y personas por medio de expresiones que los colocan ya no simplemente en un mundo indiferente, sino antes bien en un mundo narrativo: “héroes” que condecoramos por su “valor”, “contratos violados” en los que una parte no “actuó de buena fe”, y cosas semejantes (p. 21).

Queda claro entonces, que la literatura tiene una función cíclica, pues no solo se puede trasladar lo que ocurre en la realidad a la ficción para compararlo, sino que es la misma ficción, que relatada se transporta al ejercicio de la vida cotidiana, construyendo y unificando varias piezas para construir un mismo significado de la realidad y de la obra.

En este sentido, resulta esencial también analizar la manera en la que la narrativa nos posiciona política, cultural y socialmente, debido a la postura que adopta el autor a través de la obra, y en la que espera que los lectores se posicionen también. “La gran narrativa ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real, marca el fin de la inocencia” (p. 26). Así pues, la conversación sobre la obra narra también las experiencias literarias que los lectores tienen al entrar en contacto con algún fragmento que los haga reflexionar sobre su realidad.

### **2.3. Acciones docentes**

Para caracterizar las acciones del docente que favorecen el potencial de la conversación en el aula como herramienta de enseñanza y aprendizaje de los contenidos movilizados recurrimos a las nociones propuestas por Sensevy (2007). Del mismo modo, tomamos algunas percepciones de Margallo (2011), que contrapone el modelo tradicional de enseñanza de la literatura, planteando la llamada “educación literaria”, la cual ofrece componentes muy relevantes para el análisis de nuestros datos, principalmente por las estrategias metodológicas que plantea para mejorar la labor docente dentro del aula. Para definir el método de análisis de las percepciones docentes, acudimos a Castorina, et. al. (2020) y sus aportes sobre la didáctica profesional y las entrevistas de autoconfrontación.

#### ***2.3.1. Acciones docentes orientadas a la lectura y escritura***

Sensevy concibe “la acción didáctica” como el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa un grupo de individuos de forma conjunta en instituciones educativas. El juego didáctico toma forma a través de la acción conjunta (estudiante- docente), en donde el primero debe generar una serie de estrategias ganadoras por sí mismo (*motu proprio*) para ganar el juego. El docente se encarga de acompañar el proceso y de ayudar, a través de la cuádrupla explicada posteriormente, a que el alumno alcance la meta. Hablamos entonces de

las acciones docentes, que son: definir, regular, devolver e institucionalizar. El primer término consiste en la instrucción general expresada por el docente en torno a la actividad propuesta, con todas sus implicaciones y restricciones. La devolución o restitución, por otra parte, es la acción mediante la cual el docente se asegura de que los estudiantes asuman el juego de manera adecuada. La regulación equilibra “los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan” (p. 19). Y la institucionalización, tal como su nombre lo expresa, es el traslado de las expresiones de los estudiantes al campo de lo erudito, mediante la validación del docente.

### ***2.3.2. Educación literaria como estrategia didáctica***

Por su parte, Margallo hace un recorrido por los diferentes modelos de la didáctica educativa, desde la enseñanza de la literatura tradicional hasta llegar a la denominada “educación literaria”. Este último modelo se enfoca principalmente en la formación y actualización docente, teniendo en cuenta la necesidad de reorganizar los contenidos que se enseñan, y desplazar los planteamientos de la didáctica tradicional basados en el autor y la obra, para reemplazarlos por la formación de un lector literario. Esto a su vez, supone cambiar los objetivos y el eje articulador de la enseñanza, es decir, enfocarse ya no en formar especialistas en historia, teoría y comentario literario, sino en estudiantes con la capacidad de leer y comprender el significado de un texto. Lo que Todorov denomina “lector no profesional”, aquel que no lee para mejorar el método de lectura, sino para guiar su sentido belleza, su existencia y la del mundo.

Este modelo, sin embargo, atraviesa el problema fundamental del prestigio de la tradición escolar, que a través de los años continúa aplicando modelos historicistas, modelos de comentario de textos, entre otros, que describiremos brevemente a continuación. El modelo historicista (surgido a partir del siglo XIX) tenía la necesidad de reflejar la cultura en la tradición y fortalecer los valores patrióticos de la burguesía, de ahí que se basara en cánones para emitir crítica. Sin embargo, se cuestiona por carecer de una estrategia motivadora y por no apoyar al descubrimiento personal, pues los textos se encontraban sujetos a una crítica predeterminada. El modelo de comentario de textos pretendía renovarse, pero existía un alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos a los que va destinado. Los

principales problemas que atravesó este modelo son: la comprensión que se subordina a la correcta aplicación del procedimiento, la carencia de subjetividad, y su hermetismo frente al intercambio, pues solo era posible escribir desde la erudición y la experiencia.

No resulta irrelevante rescatar estos preceptos teóricos, pues Margallo señala que gracias a la conjunción de todos estos modelos se puede alcanzar una adecuada educación literaria. Así pues, entre las demás tendencias que aportaron a la construcción de la teoría literaria se destacan: la estética de la recepción, los procesos formativos del lector a partir de su relación con la obra y su autor, la exaltación del valor afectivo y lingüístico de la literatura, y su impacto en la concepción de la realidad y en la experiencia.

Asimismo, podemos hablar de las competencias lectoras (Colomer, ctp. Margallo) rescatables y prácticas, como la valoración de las lecturas diversas, es decir la riqueza de géneros; la acción escolar incitadora; las diversas formas de aproximación al texto, como la lectura identificativa, la sensibilidad al lenguaje, los guiños metafísicos, etc. En definitiva, ir más allá de lo argumentado en la tradición.

Margallo plantea la existencia de una serie de habilidades para acceder y progresar en la interpretación de un texto. Estas tienen que ver principalmente con: la relación entre la lectura y la experiencia, el dominio de las habilidades lectoras complejas, la incorporación de lo tradicional como parte del proceso, y la conexión con el contexto para analizar ciertos vacíos de la obra. En cuanto al rol del docente dentro de la formación lectora, resulta muy importante definir el espacio al que va dirigido la selección del texto, pues se espera que sean espacios híbridos en donde se proyecte no solo el uso académico sino al uso social de la obra. En este sentido, el docente debe actualizar constantemente sus conocimientos en LIJ (Literatura infantil y juvenil). Además, debe brindar una lectura guiada, que no desestime los aportes de sus alumnos.

Hablamos finalmente, del ajuste del tiempo de lectura para la capacidad de concentración del alumno. Entre otras, las estrategias facilitadoras, como la lectura en voz alta, la flexibilidad en la lectura en clase (para ampliar esta información, ver Chambers, 2007), todas estas con el objetivo de establecer puentes entre la experiencia lectora y otras obras, lo que también

supone una renovación metodológica que se centra en la actividad del aprendiz, mas no en lo que el docente dice. Se prefiere a la interpretación que no se aprende ni se memoriza, sino que se construye. Esto dará pasó a discusiones literarias, comunidades interpretativas, colectivas y confrontativas con el otro para la búsqueda de significados.

### ***2.3.3. Percepciones docentes sobre las clases (entrevistas de autoconfrontación)***

Castorina, et. al. (2020) aborda la didáctica profesional como una disciplina que estudia el trabajo, tomando como supuesto fundamental que la actividad del trabajador comporta dos dimensiones: la productiva y la constructiva. La productiva mira las acciones del sujeto para transformar lo real de acuerdo con un fin, pero al desarrollar esta actividad el trabajador se transforma a sí mismo, proceso que caracteriza la actividad constructiva.

Situando esta teoría en el contexto educativo, entendemos que el docente se encarga de producir una situación de enseñanza para que sus estudiantes aprendan, y que, conforme la desarrolla, se ve en la necesidad de generar nuevos recursos para responder a las producciones de sus estudiantes. En este sentido la situación de enseñanza se concibe como un objeto de análisis, dado que se crean las condiciones para la reflexividad. Esto es, que el docente pueda aprender a través del análisis retrospectivo de su actividad a fin de reorganizar y generar nuevos recursos y métodos de enseñanza. En palabras de Castorina “la DP [didáctica profesional] avanza sobre el estudio de los aspectos que moviliza el docente en su práctica profesional dirigida a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes sociales” (p. 180).

Metodológicamente hablando, la ya mencionada didáctica profesional propone un tipo particular de entrevista para promover la reflexión docente sobre su propia práctica. Se trata de la autoconfrontación, que nosotras adoptamos en su modalidad simple, que “implica el desarrollo de una conversación sobre la actividad productiva acontecida entre el trabajador (en este caso un docente) y un investigador” (p. 181).

El desarrollo de estas entrevistas tiene como requisito fundamental el registro de la actividad productiva videograbada, dado que es a partir de este material que las investigadoras realizan

una selección de los fragmentos más pertinentes para constituir las “huellas de la actividad” (Baroth 2012, ctp. Castorina) que servirán como base para organizar y promover la conversación y reflexión de la docente. Cabe destacar que estas entrevistas sirven a su vez, como menciona la autora, para transformar los episodios o momentos de la clase en situaciones de aprendizaje.

Es necesario entonces planificar y seleccionar una serie de episodios considerados relevantes, y hacer que sean éstos las preguntas dirigidas a la docente, de forma que pueda conducir y analizar libremente su práctica en el aula. Consideremos que en esta instancia es crucial la forma de abordar la conversación para lograr los objetivos que se persiguen. Como menciona Castorina:

el docente se autoconfronta a posteriori con el análisis de las relaciones entre su actividad en el desarrollo de sus clases y la situación tal como la había concebido inicialmente. Este diálogo se arriba luego de un largo proceso: contactos y acuerdos con la escuela, entrevistas iniciales con el docente (que se graban en registros de audio), filmación de todas las clases que conforman la secuencia didáctica, encuentros posteriores con el docente que permiten generar un espacio de confianza para que ese diálogo que se busca se produzca, y que eventualmente posibilite la reflexividad (p. 182).

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

### 3.1. Tipo de investigación

Nuestra investigación tiene un carácter cualitativo y está enmarcada en un estudio de caso instrumental y confrontativo, dado que analiza las prácticas de enseñanza mediadas por la conversación en un aula de Español A Literatura (equivalente a Tercero de BGU). La justificación de estas características se detalla a continuación.

Primero, hablamos de un enfoque cualitativo porque teoriza alrededor de las prácticas educativas y “se ocupa de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes” (Mcmillan y Schumacher, 2005, p. 401). Además, parte de estrategias interactivas (“observación directa, entrevistas en profundidad, instrumentos y técnicas suplementarias”) y describe situaciones complejas que direccionan futuras investigaciones.

Segundo, se enmarca en el estudio de caso instrumental (Stake, 1999) porque pretende ir de lo particular a lo general, es decir que aborda una situación paradójica (las prácticas literarias y de alfabetización académica de un grupo determinado) a través de la cual pretende comprender una cuestión más compleja (los métodos y acciones implicadas en la enseñanza de la literatura).

Finalmente, se trata de una investigación confrontativa dado que contempla dentro de sus estrategias de análisis de datos a las entrevistas de autoconfrontación docente, que se basan en los principios de la autocrítica y la corrección de errores a partir de la observación de la propia práctica. De forma adicional, podemos decir que también es interactiva, pues responde a un proceso de planificación, recopilación de datos, y a un posterior análisis correlativo y variado.

### 3.2. Selección del caso y contexto educativo

La selección del caso partió de nuestro interés en la metodología de análisis de situaciones didácticas en el aula, que aprendimos y practicamos en la asignatura “Fundamentos de

Investigación Educativa IV”, a través de un estudio referente a los contenidos y acciones movilizados en torno al género fantástico. Así, nos familiarizamos con autores como Lerner, Sensevy, Stake, entre otros. De igual forma, comprendimos la importancia de la oralidad en el aula, puesto que es a través de ella que los estudiantes y docentes desarrollan habilidades y estrategias alrededor de la lectura y la escritura. Posteriormente, recurrimos a nuestra experiencia en las prácticas pre-profesionales de observación, lo que nos ayudó a ver la necesidad de analizar lo que sucede dentro de un aula de lengua y literatura, a través de la evaluación de la conversación literaria.

Luego de definir, a rasgos generales, el objeto de investigación, procuramos aproximarnos a un caso típico, que nos permita analizar a fondo el fenómeno de estudio. Si bien analizamos externamente algunos posibles casos de estudio, el criterio final de selección se dio por conveniencia, tomando en cuenta factores como la disponibilidad del grupo y de la docente, el nivel de formación de la docente, los antecedentes académicos de los estudiantes, la cercanía con el campo de investigación y el compromiso con la investigación.

De esta manera, la selección del caso tuvo lugar en la Unidad Educativa Daniel Álvarez Burneo, de la ciudad de Loja, debido principalmente al origen de una de las investigadoras. El contacto con la docente se dio, en principio, de manera informal, para sugerir la posibilidad de trabajar en conjunto en un estudio didáctico que analice las acciones docentes en el aula en relación con la oralidad, la lectura y la escritura. La disposición fue inmediata, lo que condujo a gestionar, mediante un oficio los permisos necesarios para acceder al aula virtual de clases, a pesar de que en ninguna instancia de la investigación se presentaron impedimentos con respecto a la accesibilidad.

Con respecto a la docente, Jessica es graduada en la carrera de *Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales* de la Universidad de Cuenca y actualmente cursa sus estudios de maestría en la Universidad Andina. Su experiencia como docente se aproxima a los 5 años. Ha trabajado con estudiantes de EBG, BGU, y BI, que es el grupo en el que se centra la presente investigación. Puede decirse que el rango de la institución en la que centramos nuestro estudio pertenece a la clase media- alta. Y que el proceso para formar parte del programa BI se basa

en una serie de evaluaciones orales y escritas, además de un corte promedio de 9 en adelante, en una escala de 10. Decimos entonces, que se trata de un grupo de estudiantes con habilidades y capacidades distintas a las que se desarrollan en el BGU.

La asignatura que estudiaremos se llama Español A Literatura, y forma parte del Programa Diploma del Bachillerato Internacional<sup>4</sup>, como asignatura de Nivel Superior. Este programa dejó de ofertarse en los colegios del Ecuador en el 2021, debido a los recortes presupuestarios a la educación en la presidencia de Lenín Moreno. Es necesario aclarar que en este programa considera a primero, segundo y tercero de bachillerato, como Pre BI, BI1, Y BI2, respectivamente. Nuestro estudio se dará en torno a las prácticas de este último nivel. Los objetivos de la materia, de acuerdo con la Guía de estudios avanzados del BI, son:

1. Conocer, comprender e interpretar:

- Una variedad de textos, obras y/o representaciones, al igual que sus significados e implicaciones
- Los contextos en los cuales se escriben y/o se reciben los textos
- Elementos de técnicas literarias, estilísticas, retóricas, visuales y/o de representación en sentido amplio
- Los rasgos de formas literarias y tipos de texto particulares

2. Analizar y evaluar:

- Las maneras en que el uso de la lengua crea significado
- Los usos y los efectos de las técnicas literarias, estilísticas, retóricas, visuales o teatrales
- Las relaciones entre los diferentes textos
- Las maneras en que los textos pueden ofrecer perspectivas sobre cuestiones humanas

---

<sup>4</sup> El Programa de Diploma del Bachillerato Internacional es un programa educativo de dos años de duración que se imparte en tres idiomas dirigido a estudiantes no universitarios entre los 16 y los 19 años. Fue fundado en Ginebra en 1968 por la Organización del Bachillerato Internacional. Para conocer más acerca de la dinámica de este programa revisar el siguiente enlace: <https://www.ibo.org/es/programmes/diplomaprogramme/curriculum/>

3. Comunicar:
  - Ideas de manera clara, lógica y persuasiva.
  - Con una variedad de estilos y registros, con diversos propósitos y en distintas situaciones.
  - Ideas, emoción, carácter y ambiente a través de la representación teatral (solo para Literatura y Representación Teatral).

La unidad que se trabaja se denomina “Distopía”, y tiene como objetivos y destrezas:

- Desarrollar una comprensión de las relaciones entre los textos y una variedad de perspectivas, contextos culturales y cuestiones locales y globales, así como la capacidad de apreciar cómo influyen en diversas respuestas y revelan múltiples significados.
- Desarrollar habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, habilidades visuales, de presentación y de representación en sentido amplio.
- Abordar cantidad una variedad de textos que se presentan a través de diversos medios y formas y que pertenecen a diferentes períodos, estilos y culturas

### **3.3. Fases de la investigación**

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 tres fases.

#### ***3.3.1 Acercamiento al caso***

Con fin de conocer la dinámica del Bachillerato Internacional, específicamente en la asignatura de Español A: Literatura, se realizó una entrevista inicial a la docente, en la que se conocieron los objetivos de la materia y de la unidad, la planificación de la secuencia didáctica para el análisis de la obra *Un mundo Feliz* y algunas estrategias metodológicas para análisis de la lectura de la obra y la escritura del ensayo argumentativo.

### 3.3.2 Observación, registro y transcripción de datos

El proceso de recolección de datos se dio a través de la videograbación y transcripción de seis sesiones de clases virtuales (12 horas) en las que los alumnos estudiaron por capítulos la obra *Un mundo feliz*. Dichas sesiones se desarrollaron tanto en la plataforma de *Teams* como en *Zoom*. Específicamente, se dividieron de la siguiente manera:

**Tabla 1:** Distribución de las sesiones de trabajo

| <i>Sesión de clase</i> | <i>Actividad planificada</i>   |
|------------------------|--|
| <b>Sesión 1</b>        | Análisis de capítulos 1-3  |
| <b>Sesión 2</b>        | Análisis de capítulos 4-7  |
| <b>Sesión 3</b>        | Análisis de capítulos 8-11   |
| <b>Sesión 4</b>        | Análisis de capítulos 12-16  |
| <b>Sesión 5</b>        | Análisis de capítulos 17-18  |
| <b>Sesión 6</b>        | Pautas preliminares para la escritura del ensayo. Revisión de temas. |

Para complementar estos datos, se realizó una entrevista de autoconfrontación al finalizar el proceso de recolección de datos, cuyo objetivo principal fue enfrentar a la docente con las huellas de su propia actividad a través de la proyección y revisión conjunta del material filmado. De esta manera, se gestó un espacio de reflexión y crítica que enriquece la interpretación de datos y da mayor relevancia al estudio de las acciones docentes.

### 3.3.3 Categorización y análisis de datos

Tomamos como referencia a Maxwell y Miller (2012) para describir las estrategias de análisis de datos: categorización y contextualización. La primera se encarga de separar los datos de acuerdo a los temas y a sus características parecidas en tanto forma y contenido. En este sentido, tras recolectar la información y transcribirla, se llevó a cabo un proceso de organización de los datos. La segunda establece relaciones de proximidad para extraer los aspectos más relevantes y relacionar los fenómenos de estudio. Bajo este marco, el estudio identificó los contenidos literarios movilizados y acciones del docente que se desarrollan en la secuencia didáctica.

De igual manera nos basamos en Stake (1999), quien afirma que “los investigadores utilizan dos estrategias: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (p.69). Esto se realizó mediante la transcripción y apuntes en el proceso de observación que además requirió de estrategias que permitan mayor precisión en el estudio, por lo que realizamos una “triangulación” de datos a fin de recabar los hallazgos encontrados.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 4.1. Contenidos movilizados por los estudiantes

En este apartado caracterizamos los contenidos en acción o quehaceres de lectura y escritura (Lerner, 2001) movilizados por los estudiantes durante los seis episodios de clases sobre la novela *Un mundo feliz*. El análisis se realiza sobre los registros de clase con base en la estrategia categorizadora de Maxwell y Miller (2012), a través de la cual se pretende establecer relaciones por similitud en el discurso de la clase. El análisis de datos nos muestra que se movilizaron dos tipos de contenidos (Tabla 1). Dentro del primer tipo se incluyen tres quehaceres relacionados a la **lectura de la obra**: *Relacionar la obra con otro texto*, *Definir conceptos relacionados con la obra* y *Relacionar la obra con su vida*. Mientras que, dentro del segundo tipo, se agrupan tres quehaceres relacionados con la **escritura del ensayo**: *Definir el tema del ensayo*, *Escoger una pregunta de investigación* y *Realizar comentarios relacionados con el tema de escritura*. Si bien entendemos que las prácticas de lectura y escritura se complementan y están interconectadas subjetivamente, trataremos de referir los contenidos que se orienten de forma específica a cada una de ellas.

**Tabla 2:** Tipos de contenidos movilizados por los estudiantes

| Tipos de contenidos                          | Quehaceres específicos  |  |
|--|---|--|
| <b>Lectura de la obra</b>                    | <i>Relacionar la obra con otra obra</i>                           | <i>Relación espontánea</i>                         |
|  |   | <i>Relación sugerida (quehacer por modelación)</i> |
|  | <i>Definir conceptos relacionados con la obra</i>                 |  |
|  | <i>Relacionar la obra con su vida</i>                             |  |
| <b>Escritura del ensayo</b>                  | <i>Realizar comentarios relacionados con su tema de escritura</i> |  |
|  | <i>Definir el tema de ensayo</i>                                  | <i>Definición espontánea</i>                       |
|  |   | <i>Definición solicitada</i>                       |
| <i>Escoger una pregunta de investigación</i> |   |  |

## **4.1.1. Quehaceres relacionados con la lectura de la obra**

El término “quehaceres de lectura” es definido por Lerner (2001) como aquellas prácticas que realizan los lectores y que pueden ser incluidas en el aula como objetos y medios de enseñanza. Si bien los postulados teóricos de la autora se refieren a estos quehaceres situados en una clase de lengua de nivel secundario, en la cual se pretende enseñar prácticas de lectura en general, nuestros datos nos remiten al uso del concepto con cierta especificidad. De hecho, pretendemos analizar los quehaceres movilizados por los estudiantes en el contexto de una clase de literatura en bachillerato, que pretende enseñar prácticas de interpretación y lectura literaria, específicamente de una novela de ficción. De esta forma, ponemos en evidencia la importancia de la oralidad en el aprendizaje de contenidos específicos y en el desarrollo de las herramientas de lectura y las estrategias de comprensión de textos. A continuación, definimos e ilustramos nuestros quehaceres específicos, identificados a partir de poner en diálogo nuestros datos con la teoría de Lerner.

### **4.1.1.1. Relacionar la obra con otra obra**

Este quehacer literario se relaciona directamente con la acción del estudiante-lector de interpretar a partir de la relación intertextual de *Un mundo feliz* y otras obras leídas por el estudiante de forma individual (quehacer privado) o por toda la clase. El diálogo generado mediante esta movilización de contenidos ayuda a la construcción de sentido en torno a la obra, ya sea que el quehacer sea ejercido por los estudiantes de forma espontánea o se dé por sugerencia de la docente, como veremos a continuación:

#### **Relación espontánea**

Este quehacer pone en evidencia dos aspectos fundamentales: el primero se relaciona con la metodología de interpretación realizada por el estudiante, que no comenta la obra de forma aislada, sino que establece comparaciones entre ésta y otras obras leídas para construir un comentario con sentido completo. El segundo aspecto tiene que ver directamente con la estructura, específicamente la estructura del ensayo. Si bien este apartado refiere quehaceres relacionados a la lectura de la obra, los datos demuestran que, a través de la conversación

sobre lo leído, se puede planificar lo escrito, precisamente por las posibles conexiones entre obras, temas o autores, que los alumnos establecen. Veamos el ejemplo:

**Docente:** Entonces, en efecto podemos observar cómo los medios de comunicación exotizan el dolor, lo hacen amarillista, lo hacen tan descarnado y lo observan y hacen que la gente se alimente de eso como si fuera un espectáculo, y aquí vienen una gran crítica de Huxley, porque dice que el dolor de la gente puede servir como un espectáculo, ¿sí, Shelly?

**Shelly:** Yo quería acotar que en las escenas en las cuales John se azotaba con un látigo me recordaban un tanto al libro que leímos en pre BI de “Raja” [se refiere al cuento *El devorador de hombres* (1943) de Horacio Quiroga] ya que se asimila el dolor de la criatura exótica, en este caso, vende a los demás como entretenimiento y, bueno, yo encontré esa relación.

**Docente:** Ah, sí, muy buen ojo, Shaly, de verdad, muy buen ojo. De hecho, esa escena también ocurre en los circos, no sé si ustedes han visto Dumbo, bueno, era un elefantito con orejas grandes que era producto de un show y esos dolores, esa exotización del animal, del hombre, es un foco de marketing para los medios de comunicación, incluso aquí hay un tema de ensayo.

Como se observa, la estudiante evoca espontáneamente una obra leída previamente y la relaciona con la obra objeto de análisis, estableciendo una asociación temática referida al dolor a partir de la cual construye un nuevo significado. Este quehacer supone la puesta en juego de un bagaje literario, que resulta interesante porque no es completamente privado, pues la obra que trae a la conversación ha sido leída por todos sus compañeros en el pasado. De esta forma, la puesta en cuestión de ambas obras enriquece la construcción del sentido de la interpretación colectiva. Conjeturamos, además, que los compañeros de Shelly pudieron haber establecido de forma privada esta relación, siendo ella quien la concretara de forma oral para toda la clase.

### **Relación sugerida (quehacer por modelación)**

Para la revisión de este quehacer, reponemos un fragmento de la entrevista de la docente (que también analizaremos en el apartado 4.2.) en donde se ratifica que, si bien es ella quien busca que los estudiantes movilicen cierto tipo de contenidos específicos, lo hace a partir de la

familiaridad que hay en la clase, y la certeza de que sus estudiantes poseen este conocimiento. Si bien puede considerarse como una estrategia didáctica arriesgada, la docente está presta a realizar un tipo de modelización para establecer la relación entre la obra leída y la obra evocada. Veamos el ejemplo:

**Docente:** Bueno, voy a saltarme un poquito al mito de la Torre de Babel (Ver Anexo 7.3.2.), ustedes ya me preguntarán “¿pero profè... por qué se va a la Biblia? Yo quiero explicar una metáfora muy interesante que viene de la Torre de Babel. ¿Quién recuerda este pasaje bíblico que está en el Génesis, capítulo once, versículo uno? Sí Ariel.

**Ariel:** Eh, justamente este pasaje es muy interesante porque de cierta forma explica la creación de los idiomas, según lo que yo entendí, se dice que alguna vez los seres humanos se cuestionaron sobre qué hay en el cielo realmente Dios está allá arriba, y en su incredulidad se unieron para construir una torre tan alta que llegase al cielo, que llegase a donde estaba Dios, entonces empezaron a construirla, gente desde todas las naciones de todo el mundo trabajaban en una u otra cosa, en todo lo que necesitaban para construir la torre, cuando de repente Dios no estaba contento con esto, Dios se mostraba ofendido por la incredulidad, por la poca fe que tenían los, incluso la osadía que tenían los seres humanos, entonces decidió disuadirlos de una forma un tanto particular, fue aquí cuando creó los idiomas y los repartió por igual entre todos los seres humanos, entonces ellos dejaron de entenderse, ya no sabían cómo pedir que les pasen un martillo o cómo pedir que hagan esto o tal cosa, porque ya no se entendían más, fue aquí cuando la Torre de Babel paró, desde ese momento no pudieron construir más, eso es lo que yo conocía.

**Docente:** Nosotros observamos en algún momento en la Biblia, tenemos esa concepción de que la diversidad, lo diferente, puede ser visto como una condena, sí, la diversidad lingüística es una condena, entonces claro, es una referencia netamente católica, como les digo. Y también la idea del trabajo forzoso como un castigo, entonces en el *Mundo Feliz* no se da espacio a lo diverso, lo diverso es una condena, es decir que tú estés en otro espacio, proponiendo en otro idioma, en otra lengua, sea una lengua aborígen, sea una lengua muy nativa, de un grupo minoritario, es visto como algo inferior.

Vamos a explicar lo que sucede en este ejemplo. En primer lugar, la docente plantea la necesidad de referir un texto externo (en este caso la Biblia) para aclarar un aspecto de la obra y establecer relaciones temáticas importantes junto a los estudiantes. Si bien esto podría concebirse en principio como una acción docente, lo que hace en segundo lugar es ceder la palabra a los estudiantes para que movilicen el contenido *motu proprio*: “¿Quién recuerda este pasaje bíblico?”. El estudiante Ariel, en este caso, realiza en tercer lugar un ejercicio de intertextualidad, evocando y narrando el pasaje de la Biblia que la docente solicita.

Finalmente, es la docente quien ejerce el quehacer frente a los estudiantes para enseñarlo por modelización, es decir, para que los estudiantes, siguiendo su ejemplo, aprendan a relacionar la obra objeto de análisis, en este caso *Un mundo feliz*, con otra obra, en este caso la Biblia, con el objetivo de construir nuevos sentidos.

Pero ¿qué es lo que motivó a la docente a realizar esta estrategia didáctica? Para explicarlo, debemos poner los ejemplos en contexto. Recordemos que la docente ha trabajado con el curso de Bachillerato Internacional a lo largo de dos años, y que durante este tiempo se estableció una relación de familiaridad acerca de los temas de interés de los estudiantes. Esto lo podemos asegurar gracias a la entrevista de autoconfrontación con la docente, en donde al presentarle este fragmento de la clase y realizarle la misma interrogante que aquí nos planteamos, ella dio la siguiente respuesta:

**Docente:** Cuando estudiábamos *La Odisea* y observábamos las criaturas como Escila y Caribdis yo en algún tiempo expliqué cómo eso se relacionaba con el Apocalipsis y me di cuenta que hay muchos estudiantes que leen la Biblia, no que leen la Biblia, sino que esto de lo católico lo tienen muy para sí mismos, entonces esta alusión yo la hice porque sabía que al menos unos cinco a seis estudiantes iban a reaccionar frente a eso (...) Mira, para mí fue un ejemplo que consideré práctico porque previamente ese juego de alusiones me había funcionado, entonces sí, tenía certeza de que alguien me iba a responder al menos porque es algo de conocimiento, sobre todo con un tinte bastante católico, pero es porque ya los conozco un poquito también. Lo que quise es aludir a ese libro universal que sea de conocimiento general y darle una lectura no sé si contemporánea, pero si yo quería afianzar el tema de lo distinto.

Visto el ejemplo, ensayemos algunas conclusiones sobre este quehacer. En primer lugar, el tema de la intertextualidad es evidente. En el primer ejemplo el ejercicio es realizado de forma espontánea por el estudiante, mientras que en el segundo es la docente quien lo sugiere a través de la pregunta directa, que promueve en el estudiante la movilización de un contenido que forma parte del acervo cultural de algunos compañeros. En segundo lugar, los datos nos presentan un trabajo de planificación docente previo, pues a pesar de que la oralidad se caracterice por su espontaneidad, los quehaceres movilizados no se dan de forma gratuita, pues la docente se encarga de que todo aspecto quede aclarado. Finalmente, la relación por modelización ayuda que orientar la escritura de este alumno en específico, pues dado el interés que presenta por el tema, conjeturamos que esto puede ser una planificación de la escritura o un posible planteamiento de un tema de ensayo.

#### **4.1.1.2. Definir conceptos relacionados con la obra**

Este quehacer guarda relación con la puesta en evidencia de definiciones teóricas que se asocian directamente a conceptos abordados en la obra que se estudia, y que además son transversales a la unidad, titulada Distopía (véase el apartado 3.2.), lo que nos aclara que la lectura de la obra no se da de forma lineal, pues docente y estudiantes entran y salen constantemente del texto para establecer relaciones intertextuales, como ya observamos en el quehacer anterior, salvo que en esta ocasión el comentario surge de poner en relación la obra con ciertas nociones teóricas precedentes. En este caso, es necesario visualizar que el trabajo de la docente para que se dé la movilización de contenidos, consiste en identificar previamente los conceptos esenciales para la comprensión de la obra y desde esta posición plantear las preguntas. A continuación, presentamos un ejemplo en el cual la docente orienta el comentario de *Un mundo feliz* a partir de retomar los conceptos de utopía y distopía:

**Docente:** Buenos días, David. Bueno, en base a la imagen que usted observa [la docente proyecta una lámina en Power Point en donde se ve una ilustración con las palabras utopía y distopía, ver Anexo 7.3.1.] vamos a recordar la distinción entre utopía y distopía.

**David:** Utopía se refería a la perfección en sí, un lugar o espacio en donde todos conviven en armonía y se lucha por el bienestar de todos por igual, sin distinción alguna, un idealismo

perfecto dentro de la mente de cada uno. Y al contrario distopía era el antónimo, por así decirlo, un lugar lleno de desigualdades en donde todos están luchando por su propio bienestar, lucha de intereses entre estos.

**Docente:** Gracias David. En efecto, como habíamos visto la clase anterior, el término es acuñado por Tomás Moro, allá en el siglo XIV...

Como se observa, la definición realizada por el estudiante parte de sus conocimientos previos adquiridos a través de la asignatura y establece conexión con términos que aparecerán en la obra y serán claves para su comprensión. Además, se puede ver que el estudiante orienta la definición de estos conceptos hacia la lectura de la obra, porque refiere conceptos como “espacios, idealismos y desigualdades”, lo que nos dice que existe una lectura de la obra, pues hay un ejercicio cognitivo de especificación. Destacamos a la vez que esta intervención se encuentra regulada e institucionalizada por la docente, que se apoya en el aporte del estudiante para ampliar la información y aclararla. Hablamos de una práctica recursiva, pues los datos nos muestran que existieron otros casos de este tipo en relación a los conceptos de *ficción, felicidad, condicionamiento, etc.*

#### ***4.1.1.3 Relacionar la obra con su vida***

Esta categoría refiere la conexión que el estudiante establece entre algún aspecto de la obra y su vida cotidiana. Recordemos que Bruner (2003) habla de los usos del relato, en este caso del relato literario, como medio para comprender, asimilar y reflexionar acerca de lo que nos sucede en el día a día. Puestos en situación, toda obra ayuda a comprender mejor la vida, en el mismo sentido en el que la vida ayuda a comprender una obra. Este quehacer además se aproxima a lo que Bombini denomina como lectura placentera, en el sentido de que la reflexión de los estudiantes sobrepasa el análisis formal, mostrando un evidente interés por lo que acontece a los personajes de la obra y cómo esto se relaciona con lo que les acontece a ellos.

**Shelly:** ya, buenos días licen... y yo quería acotar algo que era que al principio nosotros cuando leemos, bueno, por mi parte, yo me imaginé que el *Mundo Feliz* iba a ser, no sé, un

libro más bien dedicado a las cosas buenas de la vida o algo así, pero en realidad te das cuenta que es un poco irónico porque lees “un mundo feliz” y pues se puede decir que terminas con vacíos existenciales o incluso algo cercano a la depresión, porque yo tenía esas ideas de... de que eh, no, no somos totalmente libres, sino que nos condicionan a lo que nos conviene saber o incluso las propagandas o los medios de comunicación nos muestran solo lo que ellos quieren que nosotros veamos, pero no lo había unido tan... de esa manera no había unido todos esos pensamientos solo que estaban ahí, pero ya solo leyendo el principio de la obra me di cuenta que todo estaba ahí y que lo que yo pensaba básicamente estaba plasmado en el libro.

A partir de este ejemplo podemos plantear algunos aspectos. El primero, que existe una comprensión del mundo, por parte de Shelly a partir de su lectura. Existe en su acción como lectora, un momento epifánico: “lo que yo pensaba básicamente estaba plasmado en el libro” en donde da cuenta de que el autor reflexiona sobre aquello que ella ya había pensado antes de inmiscuirse en *Un mundo feliz*. En segundo lugar, hablamos de un contenido en acción, pues la reflexión de Shelly se da mientras lee la obra. Sin embargo, al compartir esta posición con la clase, el contenido se vuelve objeto de reflexión para sus compañeros y para la docente. Y, en tercer lugar, que este quehacer sirve, no solo para hablar sobre la interpretación de la obra, sino para hablar sobre su proceso de lectura, pues se aprovecha el potencial colectivo de la clase, para convertirla en un espacio en el que se comparten experiencias literarias. Vamos a observar otro ejemplo:

**Jhuliana:** eh, para mí esta obra fue... antes de comenzar a leer yo tenía la hipótesis de que, en ese mundo que vamos a leer, no existían nada de guerras ni conflictos, todo iba a ser normal sino que iba a tratar de buscar una alternativa para ser más felices, sin embargo con el pasar de los días que iba leyendo, me di cuenta que este libro nos hace pensar, sinceramente, si nosotros tenemos lo que dijo Sebastián, si nosotros tenemos nuestras propias opiniones o si nos condicionaron desde muy pequeños.

En este ejemplo podemos analizar lo que Bruner denomina como “el fin de la inocencia”, es decir, el proceso a través del cual la obra ayuda a que el lector se posicione política, cultural y socialmente, debido principalmente a la postura que el autor adopta y la que espera también

de sus lectores. En este caso, la literatura tiene un propósito ilustrativo, pues mejora la comprensión de aspectos de la realidad de la lectora a través de la palabra. Finalmente, es necesario rescatar el ejercicio de dialogar con otras lecturas o percepciones de sus compañeros para llegar a un acuerdo y a una misma conclusión sobre el propósito de la obra.

Hasta este punto hemos analizado un grupo de quehaceres de lectura que los estudiantes realizaron de forma recursiva en el aula. Es evidente que existe una acción conjunta docentealumno, pues si bien el análisis prioriza lo que los estudiantes realizan, se trata, como veremos en el siguiente apartado, de un intercambio constante y sincrónico de ideas, posible únicamente a través de la oralidad. Los quehaceres se orientan a la definición, aclaración y percepción personal de la obra, a través de relaciones de intertextualidad y de conexiones entre la vida y la obra. y Acudimos a una construcción de significados entorno a la obra, discutida y acordada colectivamente, y que además se complementará con las ideas base para la escritura del ensayo.

#### **4.1.2. Quehaceres relacionados con la escritura del ensayo**

Estos contenidos están mediados por la oralidad para definir, aclarar, delimitar y planificar la escritura del ensayo argumentativo, que se constituye como la segunda parte del análisis de la obra. El análisis de datos nos confirma que existe una relación muy productiva en la acción de hablar sobre lo que se va a escribir, en la misma medida que resultaba importante hablar sobre lo que se leyó. Las relaciones que se establecen entre los contenidos literarios movilizados y los procesos de planificación y anticipación de la escritura se evidencian a lo largo de las primeras sesiones de clase, de manera implícita, pues los estudiantes reflexionan sobre cuestiones específicas de la obra que les servirán para formular su tema y su pregunta de investigación. No obstante, en las últimas sesiones de clase, los quehaceres de planificación de la escritura se presentan más explícitos. A continuación, se ilustran y se definen los quehaceres de escritura más relevantes.

## *4.1.2.1 Realizar comentarios relacionados con un tema de escritura*

Este quehacer se pone en juego sobre todo en las sesiones finales del análisis de la obra, pues los estudiantes anticipan el proceso de selección de un tema de ensayo y orientan su conversación hacia aquello sobre lo que les interesaría escribir. De esta manera buscan la intervención de la docente a modo de retroalimentación y aprobación de lo que están pensando.

**Estudiante:** Quería mencionar el condicionamiento que existe en la sala de fecundación en todo el proceso de fertilización del feto en cada casta con el fin de que exista, o sea, de representar esta limitación que mencionaba y este condicionamiento, y no sé, también, esto como pregunta de investigación ¿estaría bien?

El estudiante busca la aprobación de la docente como forma de esquematizar su escritura. Pone en juego contenidos literarios de la obra, situado en un tema específico y con el afán de delimitar y orientar lo que va a escribir en su ensayo. A partir de este ejemplo y para describir de mejor forma los quehaceres siguientes, haremos una distinción entre la oralidad orientada a la lectura de la obra, y la oralidad orientada a la escritura.

**Tabla 3: Variación discursiva en la oralidad en el aula**

| <b>Discursividad en la lectura de la obra</b>  | <b>Transcripción</b>  |
|--|---|
| <p><b>Docente:</b><br/> <u>Preguntas directas: pide la participación de los alumnos, los persuade y los mantiene interesados en el tema</u><br/> <u>Deja que los estudiantes respondan, actúa como guía.</u><br/> <u>Institucionaliza.</u></p> <p><b>Estudiante:</b><br/> <u>Emite una opinión personal, conduce la pregunta realizada por la docente hacia su percepción personal.</u></p> <p><i>Moviliza en su respuesta otros contenidos literarios específicos que sirven para comprobar su lectura.</i></p> | <p><b>Docente:</b> <u>¿A qué casta pertenecería? puede compartirlo por chat, yo les preguntó a quién le gustaría hacer un Épsilon ¿Habría algo de malo? Si estamos felices siendo Epsilones ¿no pasaría nada? De todas maneras, todo el mundo trabaja y pertenece para todo el mundo. Sí Dayaneira.</u></p> <p><b>Dayaneira:</b> <u>Eh, respecto a la pregunta de los Epsilones, yo siento que no habría problema debido a que ya se los condiciona para que quieran y acepten lo que son, realmente, acepten que son Epsilones y tienen que trabajar y que, y además ellos no van a querer ser Alfa, Beta, Gama como mismo ya dice Henry en un inicio cuando tiene una conversación con Lenina.</u></p> <p>Docente: <u>Mhmm</u> (a modo de afirmación)</p> |
| <p><b>Discursividad en la planificación de la escritura</b></p> <p><b>Docente:</b><br/> <u>Institucionaliza.</u><br/> <u>Sugiere/ impone un cambio en el ensayo de la estudiante.</u><br/> <u>La pregunta directa tiene la función de consolidar el tema, busca la respuesta del estudiante para verificar si ha comprendido el cambio. No busca la aprobación.</u><br/> <u>Da por cerrado el tema y prosigue con otros estudiantes. Estudiante:</u><br/> <u>Acepta los cambios</u></p>                          | <p>Docente: <u>Sí Camila. El tema de Camila... su tema me pareció sumamente interesante porque es un tema de cómo nos pensamos el género narrativo. De hecho me parece un tema bastante innovador,</u> así que, en mi caso Camila <u>yo en vez de poner utopía</u> <u>Jugar al</u> <u>manejamos mucho pero</u> <u>terario “utopía” en sí no lo sí.</u> <u>Entonces ía</u> <u>por tal razón le puest</u> <u>¿estamos de</u> <u>acuerdo Camila?</u></p> <p>Estudiante: <u>Sí licenciada</u> <u>muchas gracias</u></p> <p>Docente: <u>es procedemos hacer el esquema.</u><br/> <u>Continuemos.</u></p>   |

Como se observa en la tabla, existe una variación en la oralidad que se orienta a la lectura y análisis de la obra, y en la que se orienta a la planificación de la escritura. En la primera, la docente se muestra más inquisitiva respecto a lo que sus estudiantes tienen que decir, modela sus preguntas a generar interés en los alumnos, para que estos movilicen diferentes tipos de contenidos, de igual forma, la participación de los estudiantes es mucho más activa. En cuanto al segundo tipo de oralidad, se ve que la docente modifica su forma de discursividad, pues sus preguntas son más inmediatas, e incluso son respondidas por ella misma como forma de definir el tema. La estudiante, en este caso, simplemente acepta lo que la docente dice, y continúan la dinámica con otros alumnos.

#### ***4.1.2.2 Definir el tema de ensayo***

Este quehacer refiere a la definición del tema del ensayo argumentativo a partir del diálogo entre el estudiante y la docente. Nuestros datos ponen en evidencia que el planteamiento y definición del tema pueden suscitarse en dos contextos: cuando se está hablando sobre la lectura de la obra y el estudiante manifiesta interés por un posible tema, le llamaremos *definición espontánea*, mientras que, si define su tema en respuesta a una consigna específica planteada por la docente, le llamaremos *definición solicitada*. Ambas representaciones del quehacer son esenciales para visibilizar el avance del alumno, pero cada una posee características específicas. Veamos los ejemplos:

#### **Definición espontánea**

Anteriormente hablábamos de que los quehaceres de escritura pueden manifestarse de manera implícita o explícita. El ejemplo que vamos a analizar a continuación se enmarca en las primeras sesiones de clase, centradas principalmente en el análisis de ciertos aspectos de la obra. De esta manera, evidenciamos cómo el estudiante conduce su proceso de análisis de su lectura de la obra hacia su proceso de escritura, pues en respuesta a una consigna en donde la docente pretendía analizar algún aspecto particular, el estudiante organiza sus ideas y planifica su ensayo.

**Docente:** Veamos... de qué manera se manifiestan en nosotros estos estímulos que notamos que existen en el *Mundo Feliz*, en qué acciones cotidianas nos sometemos a ellos... sí, Sebastián alzó su manito.

**Sebastián:** Bueno, realmente lo podemos ver desde que somos niños, eh lo que son dogmas religiosos, lo que son el respeto incluso, me hace cuestionarme si yo realmente siento lo que siento, pienso lo que pienso, o realmente fui condicionado a pensarlo y a sentirlo: el amor a los padres, a la madre, ah, a la lealtad u otros valores, si realmente son condicionados, eh, las cosas que he visto, que he vivido o son propias de mí y si... y si no es así, quién soy yo realmente, aparte de lo que me condiciona la realidad a hacer. Creo que en eso voy a hacer mi ensayo.

En el ejemplo anterior, podemos observar algunas particularidades. En primer lugar, se pone en juego un quehacer de lectura, específicamente el de *Relacionar la obra con la vida* (Ver 4.1.1.3.), sobre lo que podemos decir que realiza una reflexión acerca del tema (el condicionamiento) en la obra literaria, aunque luego lo transporta a su experiencia en la vida cotidiana. Se pone en evidencia que es el cuestionamiento de su identidad y la de quienes lo rodean lo que lo lleva a decidirse por este tema, afianzado en el interés que le genera a nivel personal. En segundo lugar, se trata de una definición espontánea, pues es a partir de la reflexión acerca de un aspecto de la obra (lo que podríamos denominar como una exteriorización de un monólogo interno) que el estudiante llega a planificar su escritura, en este caso, se orienta hacia el tema específico que quiere tratar.

### **Definición solicitada**

Para analizar este quehacer explícito es necesario contextualizar el ejemplo. La conversación tiene lugar en la segunda parte de la secuencia didáctica establecida por la docente, que contempla la planificación y definición de la escritura del ensayo argumentativo. Como tarea previa a la sesión de trabajo, los estudiantes debían comentar en un foro de la plataforma institucional, dos posibles temas de ensayo (Ver Anexo 7.3.3.), de los cuales darían forma a uno de ellos con ayuda de la docente, tanto en el foro escrito, como de forma oral y sincrónica en la sesión de clase.

**Docente:** Sí Erika, quería saber porque lo que pasa es que los temas son unos y las preguntas son otras, entonces más bien me gustaría saber cuál sería el tema que le gustaría.

**Erika:** Me quería ir por la felicidad. Estaba planteándome en un principio sobre la felicidad utilitaria en un Mundo feliz, pero creo que me quedaré con construcciones de felicidad.

Como observamos, este fragmento nos muestra la definición del tema de ensayo de una manera más inmediata. Esto se debe a que es la docente quien se encarga de solicitar al estudiante que concrete su tema de ensayo de forma oral. Lo que a la vez resulta importante, pues si bien la oralidad está caracterizada por ser efímera, en este caso es puntualizada por el ejercicio de escritura, que sirve como herramienta definitoria de lo que el estudiante planteará en su ensayo. Más adelante detallaremos más este aspecto al analiza la distinción entre la oralidad orientada a la lectura, y la oralidad orientada a la definición y planificación de la escritura.

#### ***4.1.2.3 Escoger una pregunta de investigación***

El quehacer se pone en juego a través de una tarea previa realizada conjuntamente por la docente y los estudiantes, que consistía en seleccionar dos propuestas de preguntas de investigación, con lo cual la docente realizaría comentarios para orientar, corregir, sugerir e incluso aprobar una de ellas. El ejercicio posterior, consistió en dialogar acerca de las observaciones realizadas y acordar conjuntamente un tema definitivo, una vez resueltas las dudas, y concretado el acuerdo del estudiante con los comentarios realizados por la docente.

**Docente:** Listo, lo reviso en este momento Ariel. Ariel acabo de leer sus propuestas, las dos son muy buenas en la primera pregunta la primera premisa que usted plantea puede ser la consecuencia de la otra, por ejemplo, de qué manera la ruptura de los vínculos afectivos humanos tradicionales algo así como desembocan o son... vendría a ser, o dan como consecuencia el registro... la construcción medular de la sociedad. Más bien la pregunta primera podría ser planteada de esta ruptura de los vínculos que traería como consecuencia la estabilidad, o sea, la construcción medular y la segunda pregunta también me parece muy atractiva pero finalmente le voy a preguntar, ¿con cuál de las dos se siente mejor trabajando?

**Estudiante:** Siendo sincero, me gustan mucho las 2 también. Pero creo que esta vez me voy por la segunda pregunta.

Como se observa en el ejemplo, la docente parte de los contenidos ya movilizados por el estudiante para guiarlo en la selección del tema, realiza una nueva acotación y observaciones sobre posibles conexiones que fusionen sus dos propuestas, y cede la palabra al estudiante para que se decida por una de las preguntas. Existe la necesidad de tomar una decisión para avanzar en el proceso de escritura, pues la docente quiere llegar a un acuerdo definitivo sobre el tema. Recordemos que Lerner decía que la escritura es más privada que la lectura, sin embargo, en este quehacer, la docente hace pública la parte de la escritura de forma momentánea a fin de explicitar los procesos y dar instrucciones a los demás alumnos de forma indirecta sobre sus temas.

## **4.2 Acciones docentes**

En este apartado, caracterizamos las acciones realizadas por la docente durante el desarrollo de las sesiones de clase que promovieron la puesta en acción de quehaceres de lectura y escritura. Partimos de una estrategia categorizadora (Maxwell y Miller, 2008), mediante la cual buscamos relaciones por similitud entre las etapas de 1. *Lectura y análisis de la obra* y 2. *Planificación y escritura del ensayo*. Para ello, nos basamos en la formulación del juego didáctico propuesto por Sensevy (2007), que describe cuatro acciones generales, a saber: *Definir, Devolver, Regular e Institucionalizar*. Nuestra tarea consiste en describir las acciones específicas ejercidas por la docente, y que derivan de Sensevy. Para analizar las dos etapas, realizamos una categorización sobre las primeras cuatro clases, enfocadas en la conversación sobre lo leído, y las dos últimas centradas en la elaboración del esquema de contenidos para el ensayo, esto es: la pregunta y tema de investigación. A continuación, definimos e ilustramos las acciones identificadas.

### **4.2.1 Acciones docentes orientadas al análisis de la obra (lectura)**

La tabla que exponemos a continuación muestra el análisis categorial que se realizó en torno a la transcripción de las primeras sesiones relacionadas a la conversación sobre *Un mundo*

*feliz*. En este sentido, constatamos que la docente impartió las clases con el fin de que los estudiantes se interesen por la obra y un tema en particular.

**Tabla 4:** Acciones docentes orientadas a la lectura de la obra

| <b>Cuádrupla de acciones docentes<br/>(Sensevy, 2007)</b> | <b>Categorización de acciones específicas</b>             |
|---|---|
| Definir   | <i>Establece aspectos a analizar</i>                      |
|   | <i>Emplea interrogantes en torno a la obra</i>            |
| Devolver  | <i>Replantea la pregunta a partir de una tarea previa</i> |
|   | <i>Pide continuar con la síntesis</i>                     |
|   | <i>Cuestiona un tema de la obra</i>                       |
| Regular   | <i>Realiza preguntas de reflexión</i>                     |
|   | <i>Integra materiales didácticos</i>                      |
| Institucionalizar   | <i>Contextualiza y amplía información</i>                 |
|   | <i>Sintetiza el aporte</i>                                |
|   | <i>Justifica la respuesta del estudiante</i>              |
|   | <i>Rescata una parte de la intervención</i>               |

La identificación de acciones específicas permite visualizar la forma en que la docente conversa con los estudiantes acerca de una obra determinada. Este juego didáctico se compone de estrategias que se emplea con el objetivo de movilizar contenidos literarios mientras que los alumnos encuentran su tema de investigación a partir de la conversación en el aula. Durante el análisis vimos que la acción de institucionalizar es la más recurrente debido a que existe la participación activa y como respuesta docente reciben la validación de su comentario. Con respecto a las demás acciones vimos que en la definición existen ciertas marcas que nos ayuda a localizar las reglas que la profesora da a conocer a la clase, considerando que la consigna principal sobre la asignatura fue explicada con anterioridad. La devolución se presenta a partir de la respuesta de los estudiantes por medio de la reformulación de la pregunta o repetición de la misma, resumen de capítulos de la obra como también cuestionamiento de temas presentes en la misma. En la regulación constatamos que

la pregunta de reflexión es el recurso de mayor utilidad, pues la docente considera que mediante esta logra que los estudiantes cuestionen su realidad sin alejarse de contenidos de la obra.

#### **4.2.1.1. Definir**

La acción de definir, entendida como la consigna dada por la docente para buscar una respuesta de los alumnos, se encuentra implícita en la mayoría de las sesiones grabadas, debido, principalmente, a dos factores. El primero tiene que ver con la continuidad de la metodología del análisis y estudio de obras literarias en el programa de Bachillerato Internacional. Y el segundo se relaciona con la familiaridad de la docente con el grupo. De este modo, los datos dan a conocer que existen escasas acciones de definición al inicio de las sesiones de clase, lo que, si bien nos causa desconcierto como observadoras, tiene una explicación técnica bastante sencilla. Sin embargo, este factor no excluye totalmente otras acciones definatorias, como las que serán presentadas a continuación.

#### **Establece aspectos a analizar**

Esta acción parte de una actividad previa, un cuestionario que evalúa contenidos de la obra *Un mundo feliz* (Ver Anexo 7.3.6.), con el fin de conocer cómo se encuentran los estudiantes en su lectura autónoma. A partir de la actividad, la docente imparte la clase, definiendo las reglas del juego, es decir, los aspectos que se deben abordar según la interrogante que se aplique. En este sentido, vemos que delimita las intervenciones de los estudiantes y les ofrece una guía para que sus comentarios no se excedan ni sean muy generales.

**Docente:** De hecho, desde los primeros capítulos ustedes ya tienen esta ruta trazada, es decir, cómo funciona este sistema un tanto particular. Bien. Vamos a ubicarnos en el tiempo y en el espacio, acuérdense que, dentro de las lecturas del primer capítulo que tuvimos la clase anterior, todo era un escenario gris, un escenario de pronto de corte futurista (...) Para Aldous Huxley el papel de Ford es fundamental, y aquí viene la gran pregunta que estaba dentro de la solución del cuestionario: ¿por qué Henry Ford es una deidad?

Como se observa, la docente establece que el análisis de la obra va a partir del estudio de los aspectos estructurales de tiempo y espacio. Utiliza esta acción para ir de lo general a lo particular, refiriéndose a un personaje importante en la obra, tanto como sujeto ficcional, como histórico. De ahí que pueda plantear interrogantes, cuya respuesta está ya premeditada, pues la docente sabe lo que quiere que los estudiantes refieran, y esa es la razón de haberles dado las consignas anteriores.

### **Emplea interrogantes en torno a la obra**

En cada inicio de clase, la docente plantea consignas que permiten ubicar al estudiante en el juego didáctico, en nuestro caso sobre diferentes temas literarios que se presentan en la novela. La acción *emplea interrogantes en torno a la obra* es una estrategia para empezar la conversación. La respuesta que reciba la profesora sirve de retroalimentación sobre aspectos claves que se presentan en el texto.

**Docente:** ¿Cómo nosotros llegamos a inmiscuirnos dentro de la obra? ¿sí?, primera cuestión ¿Si tuvieras que pertenecer a una casta de “Un mundo feliz”? ¿cuál sería? Vamos a pensarlo ¿okay? Si yo tuviera que pertenecer a una casta de “Un mundo feliz”, ¿qué casta sería? Vamos a pensarlo y también vamos a pensar por qué.

En el fragmento visualizamos que la docente, mediante preguntas de reflexión, delimita los contenidos literarios que quiere que los estudiantes movilicen durante la conversación en clase. Las reglas del juego que la profesora establece parte de lo general a lo específico, pues como podemos apreciar emplea varias interrogantes que permiten progresivamente abordar un tema concreto. La profesora pretende que los estudiantes en sus comentarios traten la relación entre la obra y el lector, pero ¿de qué manera? eso lo vemos en la interrogante: “Si tuvieras que pertenecer a una casta de *Un mundo feliz*, ¿cuál sería?” Aquí se menciona el sistema en que se desenvuelven los personajes de la novela y se pide que los alumnos se identifiquen con un grupo (Alfa, Beta, Gamma, Deltas y Épsilon) y justifiquen su elección.

## 4.2.1.2 Devolver

Las acciones de devolución parten de la premisa de complementar o guiar al estudiante a alcanzar o ganar el juego didáctico. La docente utiliza varias estrategias consolidadas como acciones específicas para conducir a que los estudiantes movilicen cierto tipo de contenidos. Esta estrategia resulta importante, porque el docente debe devolverle el problema al estudiante para que éste lo resuelva *Motu proprio* (por sí mismo). A continuación, se muestran las acciones provenientes del ejercicio de categorización:

### **Replantea la pregunta a partir de una tarea previa**

Para analizar esta acción se debe tomar en cuenta que toda actividad docente conlleva una acción conjunta con el estudiante, lo que relaciona varias tareas dentro de una misma secuencia didáctica, que estarán dando continuidad al proceso de enseñanza, pues se sabe que éste no es un proceso absolutamente sincrónico, sino que se va completando con cada nueva acción o quehacer.

**Docente:** Ahora, varios de ustedes ya lo han argumentado, unos han dicho que está netamente relacionado con el progreso, pero ojo aquí hay una cuestión: no es que Henry Ford produzca felicidad como muchos lo han argumentado, de hecho, Henry Ford propone una idea que va más allá del concepto de generar felicidad. Así que voy a preguntar a cualquiera de ustedes que nos comparta su respuesta a por qué Henry Ford es considerado una deidad dentro del mundo feliz. (estudiante levanta la mano) Si, Dayaneira.

A partir de un cuestionario la docente identificó los aciertos y desaciertos en las respuestas de los estudiantes, esta revisión previa permite que el diálogo se ejecute de una manera más organizada. La profesora conoce los contenidos escritos y devuelve la actividad con el fin de que los alumnos respondan adecuadamente a la interrogante planteada en clase y anteriormente en la evaluación (tarea realizada). En el fragmento vemos que se intenta acercar al estudiante a la respuesta correcta mediante la explicación indirecta de la función que cumple un personaje en la obra: Henry Ford (ver subrayado). De allí, se repite la interrogante una vez que se ha generado una pista para que el estudiante alcance la construcción del conocimiento mediante su comentario oral.

## Pide continuar con la síntesis

La plática que surge a partir de la lectura de una obra permite la movilización de contenidos literarios, a su vez de temas sociales que pueden prestarse para la elaboración de un ensayo argumentativo. La acción *pide continuar con la síntesis* surge por la necesidad de culminar la novela con todos los detalles, y así describir a un personaje bajo el sistema en que se desenvuelve.

**Docente:** (...) A ver, a quién de ustedes les gustaría hablar de esta última escena, bueno, de estas últimas escenas de la historia, no sé quién recuerda qué sucede con nuestro John aquí, sí Johan.

**Johan:** este, lo que pasó ahí, casi al último fue que todo eso de la escena que se ve ahí se da después de que él se estaba dando latigazos, entonces alguien le había... creo que era un reportero, alguien que estaba escondido y le había estado grabando, y ese material era para una película que después la hizo y la transmitió en el cine, si no me equivoco, y entonces de ahí a la gente le fascinó y le interesó mucho la película que llegaron por montones a ver dónde él estaba, entonces ahí es cuando dicen que quieren ver el látigo, que les haga la escena del látigo y él se pone a decirles que se vayan, se pone como que agresivo y llega el... bueno, ahí en la escena podemos ver al periodista que le está grabando y creo que eso sería.

**Docente:** ¿y luego qué pasa?

**Johan:** bueno, y luego, creo que es al otro día que también lo llegan a ver y, o sea, quieren que haga lo mismo, entonces entran a su casa y lo encuentran ahí colgado.

**Docente:** Fin del Mundo Feliz. Gracias Johan por contar. Miren, Johan nos remató el final, gracias Johan. Hay algo bastante fuerte aquí y es ver este castigo como un espectáculo que está dentro de cualquier película sensacionalista y eso nos lleva a pensar que esta incompreensión de John, vista como un ser exótico...

Como podemos evidenciar en el diálogo que entablan la docente y el estudiante existe una respuesta (ver subrayado) que indica que se requiere de más información sobre las escenas finales de la obra. La profesora considera que para analizar un texto literario es necesario conocer su contenido, es así que además de abordar el contenido de *Un mundo feliz*, esta

acción de devolución acerca al estudiante a un tema que puede desarrollarse en el ensayo, “el castigo”.

### **Cuestiona un tema de la obra**

Esta acción de devolución se presenta cuando el docente identifica que en la intervención del estudiante pueden incluirse más reflexiones. De un tema que se presenta en la obra, se conversa de la sociedad en general, aceptando diferentes puntos de vista, pero sin alejarse de los contenidos literarios que se quieren analizar.

**Docente:** Entonces claro, el Nacional Socialismo promovía eso, el hombre productivo que trabaja, así como “Los Tiempos Modernos” de Charles Chaplin, que trabaja, que lleva el pan a su familia y que es estable, que tiene un trabajo y que está bien, pero claro, en qué condiciones, lo habíamos visto, entonces, es la idea del hombre productivo, pero en realidad no, está siendo explotado, o sea, hasta qué punto esto puede verse como una especie de producción.

La docente cuestiona el tema de producción desde un sentido más crítico y social, es decir, desde la situación del trabajador en la industria. Relaciona la novela con una película que refleja la situación de la clase obrera en la Gran depresión. De esta manera, devuelve al estudiante por medio de una reflexión y una pregunta sobre qué es en realidad la producción. La profesora pretende que los alumnos interioricen este contenido para después conversar específicamente sobre la obra, personajes y escenas.

### **4.2.1.3 Regular**

#### **Realiza preguntas de reflexión**

En este apartado, se analiza la manera en que el docente mantiene la movilización de contenidos (regular) como una cadena de enseñanza (acción conjunta), en donde surgen preguntas que dan continuidad a la clase. A esta acción docente denominamos *Realiza preguntas de reflexión*. En este sentido, los estudiantes movilizan contenidos literarios específicos. Veamos las dos ejemplificaciones en relación a las interrogantes que la profesora ejecuta. La primera se relaciona con la actitud de un personaje:

**Docente:** ok, tenemos una... bueno esta imagen es muy sugerente porque es un episodio en donde Helmont Watson se atreve a leer algunas partes de Romeo y Julieta, yo les pregunto ¿Cuál es la reacción que tiene Helmont al leer Romeo y Julieta?

En cambio, la segunda sobre un tema de la obra:

**Docente:** ...Son preguntas que ustedes quieran responderse. Por ejemplo: ¿es la felicidad un concepto inoperante o un concepto estático de nuestra sociedad? Por ejemplo, digamos que ustedes se quieren preguntar sobre la felicidad: ¿qué es la felicidad?

Como se muestra en estos fragmentos la docente establece una relación con la obra y la sensibilidad de los estudiantes. Las preguntas actúan en el pensamiento crítico con base en momentos específicos del texto. La docente a partir de las intervenciones de la clase genera interés por temas concretos que ella considera relevantes, además de direccionarlos a través del diálogo a la creación del ensayo y comprensión de la novela.

En la entrevista de autoconfrontación podemos constatar la importancia de la acción *realiza preguntas de reflexión* que la docente aplicó a lo largo de la secuencia didáctica con el fin de mantener una conversación literaria que sume a la criticidad de cada estudiante. El siguiente fragmento presenta las razones por las que la profesora emplea esta estrategia:

**Entrevistadora:** Es interesante porque en la mayoría de las clases digamos siempre está la pregunta como herramienta que moviliza a los contenidos se genera una especie de diálogo y es solo a través de esta ¿Por qué? ¿Cuál es la razón principal? Digamos, claro está el conocer si es que han leído, pero la pregunta qué función didáctica vendría a cumplir aquí.

**Docente:** Yo creo que dinamizar, dinamizar, mira personalmente no me gusta hablar mucho y cuando tengo la impresión de que yo hablo mucho, no funciona, yo creo que el diálogo tiene que ser entablado porque si no me reaccionan si no me responden siento que no tiene sentido. Entonces, sí para mí la pregunta, más que pregunta, diálogo tiene que tengo que ir evaluando la recepción de ese texto, supongamos que me hayan respondido mal, yo hubiera dicho miren en la página tal, dice esto, miren este detalle, pero cómo responden ese también es un mecanismo que me permite avanzar, avanzar, siento que esta pregunta tiene dos funciones: el diálogo y el dinamismo.

La respuesta de la docente sobre la importancia de la pregunta nos permite entender por qué en varias ocasiones acude a este medio. Como muestran los fragmentos, la conversación en el aula resulta fundamental en el análisis de la novela *Un mundo feliz* y las distintas interrogantes, una estrategia que la profesora aplica para saber cómo continuar con la movilización de los contenidos literarios. Así, la horizontalidad de la clase crea un ambiente reflexivo mientras se conocen aspectos generales y específicos de la obra.

## **Integra materiales didácticos**

Continuando con la regulación, la siguiente acción es empleada con el fin de que los estudiantes adquieran conocimiento sobre conceptos básicos y contenidos literarios. La docente parte de lo general a lo específico, es decir, de acepciones a temas concretos de la obra. Esta estrategia permite que exista un acercamiento a los personajes y sus características. Los dos ejemplos a continuación son muestra de ello. En el primer fragmento vemos qué recurso didáctico emplea para abordar tema de la obra.

**Docente:** Justamente, de hecho si ustedes van al diccionario, voy a mostrarles el diccionario de la academia, la palabra caballera existe miren, la tienen aquí, no sé si ustedes la observan, no, no creo que la observan tan bien, bueno si ustedes van al diccionario de la academia el término caballera, existe, sí, yo justo lo tenía al concepto bien marcado, en mi dispositivo, y si el término caballera existe, si una persona te dice a ti como mujer que caballera, de hecho es válido, no debe ser motivo de risa, no, caballerosidad puede aplicar para hombres y mujeres, pero si ustedes van al diccionario de la academia el concepto de caballería ha evolucionado muchísimo...

El segundo, podemos constatar la relación existente entre el material didáctico y la explicación de un personaje de la novela:

**Docente:** ... en el tiempo de Shakespeare y el tiempo de Cervantes, ¿no?, en donde un verdadero caballero es aquel que corteja a su dama, que prueba una hidalguía y que pone a consideración su sistema de valores morales de cómo fue criado, así mismo pasa con John el salvaje, es decir, John el salvaje va a absorber este sistema de valores y lo va a poner en práctica frente a Lenina algo que Lenina no va a entender ¿no cierto? ¿sí?

En los fragmentos se constata la relación que existe entre el término “caballería” y la actitud de Jhon el salvaje, personaje de la obra *Un mundo feliz*. En la primera intervención docente se observa la significación que la palabra tiene actualmente. Explicar esta evolución permite que los estudiantes comprendan que el uso de una expresión que antes se empleaba sólo para asignar a cierto género, ahora es aceptado por igual. Además, de que los estudiantes conozcan la trascendencia del significado. Como consecuencia, en el segundo ejemplo vemos que la profesora pretende que analicen la actitud de Jhon y cómo eso difiere en los otros personajes.

#### 4.2.1.4 Institucionalizar

Como parte de la acción de institucionalización, identificamos una serie de acciones específicas que la docente manejó durante la conversación en el aula para validar los contenidos movilizados por los estudiantes. A continuación, definimos cada una y con base a la transcripción de clases virtuales presentamos ejemplos representativos:

##### Contextualiza la información del estudiante

Una opción para institucionalizar la intervención de los estudiantes es la *contextualización de la información*, es decir, cuando se ubica de manera más específica la respuesta del estudiante sobre conceptos básicos que se necesita conocer en la unidad para analizar una obra literaria. En este sentido, la profesora retoma la información mediante un breve sustento teórico.

**Docente:** Buenos días, David. Bueno, en base a la imagen que usted observa vamos a recordar la distinción entre utopía y distopía

**David:** Utopía se refería a la perfección en sí, un lugar o espacio en donde todos conviven en armonía y se lucha por el bienestar de todos por igual, sin distinción alguna, un idealismo perfecto dentro de la mente de cada uno. Y al contrario distopía era el antónimo, por así decirlo, un lugar lleno de desigualdades en donde todos están luchando por su propio bienestar, lucha de intereses entre estos.

**Docente:** Gracias David. En efecto, como habíamos visto la clase anterior, el término es acuñado por Tomás Moro, allá en el siglo XIV. Habíamos dicho que la utopía es el lugar

perfecto en donde existe armonía entre los sujetos, mientras que la distopía vendría a ser lo que no se quiere, todo lo contrario, es decir, un mundo caótico en donde prácticamente la ciencia pone muchos dilemas éticos con respecto a la vida, a la sociedad, a la manera de llevar a cabo una estabilidad, entre comillas. Hay unos discursos de Mustafá Mond a los que hay que prestar mucha atención porque él nos va a referir cómo funciona este mundo feliz.

La conversación que establece la docente en la clase es sobre el tema central de la unidad: Utopía y distopía. La terminología de estos términos son base para la comprensión de la obra a estudiar. En el fragmento podemos evidenciar que la profesora emplea material visual para recordar significados vistos con anterioridad. Una vez que el estudiante responde a la interrogante, la docente menciona al autor de los términos y expande la información para luego ubicarse en la obra específicamente en un personaje y estructura del sistema en que se desarrolla.

### **Sintetiza el aporte**

La conversación en el aula genera una variedad de ideas que requieren una respuesta docente que valide o corrija la intervención. En este sentido, la acción docente se presenta de acuerdo a la información que el estudiante expone. Para institucionalizar el comentario oral de los alumnos, la profesora acude a la acción *sintetiza el aporte*, la cual resume toda la intervención del estudiante para acreditar la participación y continuar con las siguientes ideas de la clase necesarias para analizar una novela.

**Docente:** Así que voy a preguntar a cualquiera de ustedes que nos comparta su respuesta a por qué Henry Ford es considerado una deidad dentro del mundo feliz. (estudiante levanta la mano) Si, Dayaneira.

**Dayaneira:** ¿Me escucha licen? Ya, bueno según lo que pude conocer respecto a Henry Ford, siento que se lo denominó como una deidad para esta sociedad debido a que es a partir de esta etapa en donde está Henry Ford que empiezan las industrias a crecer y me parece interesante que haya una asociación entre la producción en masa en cadena con la producción de seres humanos. Entonces como que la grandeza, el crecimiento se asocia con esta producción que lleva a cabo Henry Ford.

**Docente:** Primera idea: la producción en masa. Muchas gracias Dayaneira.

En el ejemplo expuesto vemos que la docente realiza una pregunta a toda la clase, a lo que Dayaneira responde relacionando un personaje con las industrias. De esta manera, se movilizan contenidos literarios, los alumnos mencionan la estructura del sistema que configura la actitud de Henry Ford como de otros personajes de la obra *Un mundo feliz*. Como institucionalización, la docente confirma la relevancia del tema mediante la sintetización por medio de una idea clave sobre la intervención (ver subrayado).

### **Justifica la respuesta del estudiante**

Las acciones docentes favorecen el registro epistémico de la actividad en clase, mediante la institucionalización conocemos si la información expuesta oralmente se acerca a los contenidos que se establecen en la obra a analizar. *Justifica la respuesta del estudiante* hace referencia a los argumentos presentados por la docente con el fin respaldar la idea del alumno, sin invalidar su respuesta.

**Docente:** Mmmm, Muy bien. Un cambio. Esta idea de masa es un motor de cambio entre comillas “Progreso”. Entonces, la industria genera progreso, pero a qué costo de la humanidad. Y esa es una gran pregunta que la vamos a responder a lo largo de la lectura. (estudiante alza la mano) ¿Noelia tal vez algo más que agregar con respecto a esto?

**Noelia:** Sí, licen. Justamente ya lo han mencionado mis compañeros, pero yo aparte de eso, había relacionado que Huxley lo tomaba como una deidad puesto que él quería ilustrar que el ser humano evoluciona a partir de su genialidad y de su capacidad de evolucionar el conocimiento empírico, que después de Ford ya se vuelve un conocimiento mucho más científico, y ya no sólo empírico.

**Docente:** Lo que dice Noelia es fundamental porque como ustedes han leído en los argumentos que da Mustafá Mond, él habla de cómo en un pasado hay experimentos que han estado fallidos ¿no cierto? Hay experimentos que se hacen ya en las salas de incubación y se habla de unos potenciales errores. Entonces, el trayecto para conseguir esta estabilidad ha sido producto de experimentación acierto- fallo, y justamente es lo que sucedió con Henry Ford, no olviden que Henry Ford viene de abajo.

La justificación frente a la respuesta de los estudiantes es una forma de aprobar los comentarios emitidos sobre determinado tema. En esta conversación literaria observamos cómo la docente institucionaliza la intervención de una estudiante de la clase. Noelia menciona otro aspecto por considerar para caracterizar a Ford como una deidad, si antes se ponía en cuestión las industrias, ahora es la evolución del ser humano. La profesora explica la intervención por medio de escenas de la obra, y así moviliza contenidos literarios específicos.

### Rescata una parte de la intervención

La interacción oral que mantienen los estudiantes y la docente permite un acercamiento a la obra tratada durante la secuencia didáctica. Mediante la actividad realizada (cuestionario), la profesora identifica las dificultades que los alumnos presentaron al momento de realizar la actividad previa. Así, en la clase se movilizan contenidos literarios a partir de respuestas escritas. En la acción *rescata una parte de la intervención*, la profesora se enfoca en un contenido literario específico para validar la intervención de la o el estudiante y continuar con la discusión.

**Tabla 5:** Acción específica de institucionalización

| Intervención del estudiante  | Respuesta docente  |
|--|--|
| <p><b>Janis:</b> Sí, era para recalcar algunos puntos que yo había puesto en mi respuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El hombre llega a evolucionar o a adaptarse al medio mediante la ciencia para satisfacer</li> </ol> | <p><b>Docente:</b> Mmmm, y sobre todo lo que dices Janis, esa idea de asociar la felicidad con la ciencia, con la producción, es decir, soy feliz mientras soy un hombre productivo,</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>sus incertidumbres y poder llegar a la felicidad.</p> <p>2. Auge de Ford: Sueño norteamericano.</p> <p>3. Prólogo que me gustó bastante y subrayé una frase que me impactó que era que “los más importantes proyectos Manhattan del futuro serán vastas encuestas patrocinadas por los gobiernos sobre lo que los políticos y los científicos que intervendrán en ellos llamarán el problema de la felicidad, en otras palabras, el problema de lograr que la gente ame su servidumbre”</p> <p>4. Felicidad bajo los estándares sociales.</p> | <p>soy feliz mientras obtengo determinado bien. El dilema de la felicidad ¿Qué es ser feliz? Apuntar hacia el progreso, apuntar hacia el Imperio, porque el Imperio está avanzando y está produciendo lujos y está produciendo entre comillas una “calidad de vida”, pero yo siempre encuentro esa paradoja en <i>Tiempos Modernos</i> sabemos que la condición de Chaplin no es la mejor cuando aparentemente se habla de un progreso. <u>Entonces aquí está el debate y Janis lo está aclarando muy bien.</u></p> |
|--|---|

Como se observa, una de las formas de institucionalización que emplea la docente es mencionar un aspecto de toda la participación que los estudiantes expresan. En este caso, el tema de felicidad y progreso es retomado por la profesora. Cuestiona la felicidad “¿Qué es ser feliz?” y relaciona la obra con una película que muestra los efectos de las industrias. Finalmente, de manera directa valida la respuesta de la estudiante (ver subrayado). En este sentido, Janis como sus compañeros y compañeras participan de acuerdo a lo escrito en los cuestionarios y su percepción de la obra.

Concluyendo con la acción de institucionalizar como se puede leer en la primera acción específica, la profesora relaciona conceptos básicos para activar los conocimientos previos de sus estudiantes. La actividad previsor permite realizar una retroalimentación teórica con el fin de acercarnos más a fondo a la obra *Un mundo feliz*, a su sistema. En la segunda acción, existe una relación de la novela con un personaje específico: Henry Ford visto como una deidad. La educadora responde a la participación del alumnado por medio de una síntesis de los comentarios emitidos. En la tercera, se valida el contenido movilizado mediante una ampliación de la respuesta, explicando el por qué es importante lo mencionado, aquí se

constata que los estudiantes continúan con el diálogo de forma espontánea. Finalmente, en la última, observamos que se trae a discusión un tema en concreto de lo que se expuso con anterioridad el estudiante, resulta una estrategia útil porque permite que no exista una desviación de la escena didáctica.

Para concluir con las acciones docente orientadas a la lectura y análisis de la obra, observamos que la conversación que se establece durante las primeras sesiones se relacionan a la discusión de diferentes temas presentes en *Un mundo feliz*. Las acciones docentes surgen a partir de la lectura de una novela y resolución de un cuestionario como actividad previa al dialogo. Las intervenciones docentes de cada inicio de clase corresponden a la definición del juego didáctico, en donde la profesora de manera indirecta da a conocer las consignas. En la *devolución*, vemos que la docente menciona del cuestionario las interrogantes que presentaron mayor dificultad para los estudiantes. Para continuar con el análisis de la obra, la profesora emplea la pregunta como medio de reflexión, otra manera en que se presenta la devolución es la integración de materiales didácticos, como es el diccionario. Finalmente, la institucionalización se presenta de diferentes formas como es ubicar al comentario de los estudiantes en un contexto (años, autores). Además, la docente valida la participación por medio de la síntesis y justificación. Es así que las diferentes acciones específicas encontradas nos permiten reflexionar sobre cómo la actividad docente influye en el comentario oral de una obra y a su vez en la búsqueda de un tema de investigación.

#### **4.2.2 Acciones docentes orientadas a la escritura del ensayo: conversación sobre lo escrito**

En esta etapa describimos cómo la docente orienta el proceso de escritura de un ensayo argumentativo sobre la obra *Un mundo feliz* de Aldous Huxley específicamente el esquema de contenidos. La investigación gira en torno a las acciones docentes que se emplearon en las últimas sesiones. En primer lugar, analizamos la manera en que la profesora orienta la selección del tema y la construcción de las preguntas de investigación a través del registro de la quinta clase, últimos minutos. En segundo lugar, nos enfocamos en la última sesión que trata sobre la conversación de la tarea previa, primer borrador del esquema del ensayo. Para ello, la docente empleó la plataforma *Edmodo*, misma que permitió que los estudiantes

ubicaran su actividad y después observarían los comentarios escritos por la profesora para luego delimitar su trabajo y continuar de manera conjunta en clase.

A continuación, presentamos una tabla que indica las cuatro nociones de Sensevy (2007) con sus respectivas acciones específicas que permiten la descripción de las funciones que la docente aplica durante la secuencia didáctica. El análisis categorial nos permitió encontrar las siguientes acciones: En definición: *pide escribir su esquema en una plataforma virtual, da apertura a escribir diferentes temas, ayuda a delimitar la investigación*; Devolución: *supone posibles temas de investigación.*; Regulación: *indica posibles temas y preguntas de investigación*; Institucionalización: *aprueba los temas y preguntas de investigación.*

**Tabla 6:** Acciones docente orientadas a la escritura del ensayo

| Cuádrupla de acciones docentes | Categorización de acciones específicas                        |
|--------------------------------|---|
| Definir                        | <i>Pide escribir su esquema en una plataforma virtual</i>     |
|                                | <i>Da apertura a escribir diferentes temas</i>                |
|                                | <i>Define el tiempo de entrega del ensayo</i>                 |
| Devolver                       | <i>Ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes</i> |
| Regular                        | <i>Indica posibles temas y preguntas de investigación</i>     |
|                                | <i>Realiza un esquema de contenidos en clase</i>              |
| Institucionalizar              | <i>Aprueba los temas y preguntas de investigación</i>         |

Los resultados del análisis de la preparación y revisión docente sobre este primer proceso de escritura del esquema de contenidos muestran que la modalidad participativa reflexiva que se establecía cambia por una más expositiva. Los estudiantes, al final de la penúltima sesión, escuchan la explicación y observan los posibles temas y preguntas de investigación. Si bien exponen sus dudas son relacionadas más a aspectos formales sobre la entrega del ensayo.

#### 4.2.2.1 Definir

##### **Pide escribir su esquema en una plataforma virtual**

Con respecto a la definición encontramos acciones que delimitan la actividad. La primera que denominamos *pide escribir su esquema en una plataforma virtual* es una estrategia que la

docente emplea para continuar con la secuencia didáctica y delimitación de los contenidos del ensayo en torno a la obra estudiada *Un mundo feliz*.

**Docente:** Entonces, estos son algunos posibles temas de investigación, así que ustedes este fin de semana van a pensarlo y yo en *Edmodo* les pondré, bueno: escriba su tema de investigación que tiene pensado, solo vamos a pensar en el tema y la pregunta de investigación, nada más.

Como se puede observar, la docente indica en dónde los estudiantes deben insertar la pregunta y tema de investigación. Esto permite agilizar el proceso de revisión y ajustarse al tiempo de clase y entrega del ensayo. En la planificación de las distintas actividades, la docente considera el trabajo autónomo de los estudiantes de acuerdo a las disposiciones que el programa BI establece. Resulta una manera factible de avanzar con la escritura pues la docente al leer los esquemas de manera individual y emitir comentarios en la plataforma *Edmodo* prepara la retroalimentación mediante el diálogo conjunto.

### **Da apertura a escribir diferentes temas**

En la segunda acción *da apertura a escribir diferentes temas*, la docente considera que varias tentativas podrían presentarse al realizar el esquema es por eso que existe la posibilidad de que los estudiantes adjunten más de un tema de investigación. La indicación es expuesta de manera espontánea con el fin de que los alumnos organicen su ensayo de acuerdo a su afinidad.

**Docente:** Si ustedes están oscilando un poquito entre dos temas que les guste, ustedes me escriben igual, ustedes me van a escribir y yo les orientaré a ver cuál tema es el más factible.

Como podemos ver, los y las estudiantes al dudar sobre los contenidos pueden presentar a la docente diferentes temas de interés. Todo con el fin de que direccionen de mejor manera su estudio. La profesora se encarga de revisar los esquemas para luego comentar en clase y delimitar el estudio, esta acción resulta conveniente porque facilita la elaboración del ensayo sin que los siguientes procesos de escritura se compliquen por falta de especificidad.

## Define el tiempo de entrega del ensayo

La tercera acción *define el tiempo de entrega del ensayo* si bien es empleada comúnmente por los docentes y dialogada con los estudiantes, continúa siendo un medio para delimitar qué día y fecha se debe presentar una actividad académica en concordancia con otras asignaturas. En el siguiente ejemplo, la profesora responde una interrogante que surge en la clase sobre el ensayo final:

**Sebastián:** Sí licen ¿le puedo hacer una pregunta un poquito invasiva?

**Docente:** Claro, adelante,

**Sebastián:** Le comento nosotros tenemos contando el suyo 3 ensayos [uno de Español A Literatura y dos de otras asignaturas] para la siguiente semana, aproximando hasta qué fecha podríamos estar entregando el suyo.

**Docente:** Muy bien esa es una pregunta muy sugerente, a ver Sebastián cuál es el procedimiento, a ver este fin de semana ustedes piensan el tema, el día lunes en mis horas clase vamos a trabajar el esquema, vamos a poner las ideas que van a sostener ese argumento ¿sí? Entonces, el día viernes tiene que estar el bosquejo del ensayo, pero yo tengo la oportunidad de pasar las notas el día martes de la próxima semana, es decir, si ustedes gustan, la idea es que lo entreguen el viernes próximo, pero si ustedes gustan yo puedo extender la prórroga, lunes de la próxima semana, y así ustedes lo terminarían

Como se puede apreciar en el fragmento, entre las actividades académicas del programa BI está la realización de ensayos en diferentes áreas de estudio. A partir de la inquietud que se expone en clase, la docente gestiona el tiempo de escritura; negocia con los estudiantes a partir de tres criterios: proceso de escritura, requerimientos institucionales (notas) y carga de trabajo en las demás asignaturas.

### 4.2.2.2 Devolución

En la acción de devolver vemos que la docente revisa con anterioridad la primera etapa del esquema de contenido (tema y pregunta de investigación), emite comentarios en *Edmodo* y pregunta en clase si los y las estudiantes están de acuerdo. De esta manera, aparecen acciones

que permiten que la clase guíe su ensayo con mayor precisión, una representativa es *ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes*, la describimos a continuación:

## **Ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes**

El proceso de revisión que la docente aplica permite acercarse al tema de ensayo de los y las estudiantes. Sin embargo, existen casos en que se devuelve la información con el fin de que la clase encuentre concreción en la escritura y se aparte de la generalidad. *Ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes* es una acción que surge de la ambigüedad existente en la pregunta de estudio, la docente busca la delimitación mediante la reformulación de la actividad tras comentarios emitidos de forma escrita y oral. En el siguiente ejemplo vemos cómo la profesora trata de ubicarse en el tema que el estudiante quiere abordar:

**Docente:** Ariel, vamos a ver. Ya, [lee la pregunta de investigación elaborada por Ariel] *¿De qué manera el cambio en la forma de las relaciones humanas forja la médula social del estado mundial?* Yo supongo Ariel, que usted digamos se aleja de lo que es el mal país, y usted quiere hablar sobre esto de la sociedad del cambio que se plantea en el capítulo 17, no sé si usted lo recuerda, ¿se refiere a eso?

**Ariel:** Sobre todo... sobre todo quiero centrarme en el estado mundial.

**Docente:** Más bien, aquí habla del cambio en las relaciones humanas. Yo desde mi punto de vista le podría recomendar que hay muchísimo material, sobre todo al final de la obra.

**Ariel:** Sí, está interesante.

**Docente:** Entonces qué le parece replantearse o desea dejar ahí porque... a ver, dijo el cambio en la forma de las relaciones humanas, usted más bien se refiere a lo líquido que pueden ser los vínculos... ¿se refiere a eso?

**Ariel:** Incluso la desaparición misma de los vínculos por la configuración del estado mundial.

**Docente:** Ya, entonces aquí podría ir por el tema de la fragilidad de los vínculos o solo un tema de ruptura de los vínculos afectivos. Podría ir... porque si usted dice del cambio de la

forma de las relaciones humanas, más bien habría que especificar cómo se desmenuzan estos cambios, ¿ya?

**Ariel:** Ya

**Docente:** Yo le pregunto ¿sería posible que vuelva a ajustar más propuestas de preguntas para poder revisar, para que no agote otras posibilidades?

**Ariel:** Ya, ok.

**Docente:** Adelante.

En este fragmento vemos que la elección del tema por parte del alumno está en proceso, la profesora tiene la intención de ayudar a culminar la delimitación del primer proceso de esquema. Mediante algunos movimientos pretende que el estudiante plantee su propuesta de escritura y lectura. El primero que podemos observar es la relectura de la pregunta de investigación del estudiante y la relación que menciona la docente con un capítulo específico de la obra, esta acción sucede con el fin de acercarse a lo que se quiere analizar. En el segundo, interpreta la idea y la sitúa al final de la obra, últimos capítulos. En el tercer movimiento, menciona la fragilidad de los vínculos, lo líquido, y recomienda que el estudiante encuentre cómo llega a presentarse este tema en la obra, una clasificación (ver subrayado). Por último, no exige al alumno cambiar su tema de estudio, pregunta si puede replantear la idea durante la clase. De esta manera, la profesora ayudó a delimitar la investigación a Ariel y a otros estudiantes.

Continuando con la devolución, para reforzar el análisis expuesto con anterioridad sobre esta acción, presentamos un fragmento sobre la entrevista de autoconfrontación aplicada a la docente (respuesta a la antepenúltima pregunta), la cual indica la percepción de la profesora sobre el proceso de revisión de escritura de los estudiantes

**Docente:** ¿hasta dónde nosotros tenemos que ayudar a los estudiantes? Si bien es cierto cuando delimitamos la pregunta les estamos dando una dirección y a veces los chicos quieren que esa dirección sea súper amplia un camino muy amplio en donde se diga mucho, entonces mientras al momento de afianzar la pregunta de especificarla les estamos dando un camino, y la idea es que el camino nazca de ellos (...). Hay docentes ya dan el tema de un ensayo para

mi es cuestionable esa idea de darles un tema supone que ellos ya deben ir solos. Estos márgenes de decir hasta donde llego con la investigación literaria es algo que todavía siento yo que como docente todavía estoy descubriendo.

Como podemos leer, la labor docente es compleja porque existe una limitación en las ayudas que se puede aplicar en la revisión de la escritura. Si bien el programa que cursan los estudiantes (BI) establece que se debe priorizar la autonomía en los alumnos, siempre es necesaria la atención del educador, en especial, en la redacción que como hemos visto durante la secuencia didáctica se presentan casos que requieren más de una revisión. Lo interesante de la respuesta a la entrevista es que la profesora cuestiona las ayudas que se realizan en el proceso de redacción, considera que es un tema del que aún está conociendo.

### 4.2.2.3 Regulación

#### Indica posibles temas y preguntas de investigación

Para regular la escritura, la docente emplea estrategias que facilitan la elaboración del esquema de contenidos. Primero, *indica posibles temas y preguntas de investigación* es una acción que se acerca a una escritura organizada con contenidos literarios necesarios para comprender la obra de estudio. La docente, luego de captar la atención de los estudiantes sobre diferentes temáticas presentes en la novela *Un mundo feliz* se dirige al proceso de escritura, en este caso, sobre el esquema de contenidos. Para ello, explica cómo realizar la actividad mediante ejemplos presentados en diapositivas. A continuación, presentamos dos fragmentos representativos que muestran la manera en que la docente dirige la redacción. En el primero, la docente orienta el tema:

**Docente:** Miren que hay muchos temas que se nos quedan atrás porque yo, en clase, les he preguntado. Si es que ustedes tendrían que cambiar esa sociedad para que funcione más perfecta de lo que funciona ¿qué habría que cambiar? Pero el interventor y Helmholtz sostienen que no hay necesidad de cambio. Luego tenemos otros temas medulares como el valor de la familia como núcleo de la sociedad, de la fragilidad de los vínculos afectivos...

Mientras que, en el segundo, orienta la construcción de las preguntas de investigación:

**Docente:** Eh, ahora, lo que yo quiero hacer es recordar cómo formular las preguntas, estas son preguntas tipo TOK, ¿no es cierto?: ¿de qué manera...? ¿en qué medida...? O ¿hasta qué punto...? ¿Verdad? Entonces yo tengo aquí unos ejemplos, siempre hay una cosa que desemboca en otra o es consecuencia de otra, por ejemplo: ¿de qué manera el soma se presenta como un método de aleccionamiento social en *Un Mundo Feliz*?

En este proceso, la profesora prepara a los estudiantes para la elaboración del tema y pregunta de investigación con base a posibles opciones de estudio como podemos observar en los fragmentos. Por un lado, en el primero, vemos cómo, durante el comentario oral sobre la obra, la docente fue movilizandoo contenidos literarios sobre algunos temas propicios para ser desarrollados en el ensayo a través de preguntas (ver subrayado). Por otro lado, el segundo plantea diferentes maneras de formular la pregunta y las relaciona con la materia de Teoría del Conocimiento pues al ser reflexivas permite que los y las estudiantes tomen conciencia de la naturaleza interpretativa del conocimiento.

### **Realiza un esquema de contenidos en clase**

Segundo, la acción *realiza un esquema de contenidos en clase* surge por la necesidad de guiar la escritura de una forma más concreta. Los estudiantes visualizan un borrador de la actividad como ejemplo de lo que deben realizar.

**Docente:** Voy a compartir pantalla. ¿Qué es lo que vamos a hacer? Ustedes recuerdan que nosotros antes de proceder a la escritura del ensayo definitivo, nosotros vamos por partes, y vamos a llenar este esquemita de aquí. Este es el esquema BI que también lo trabajaron para *Rebelión [en la granja, novela de Orwell analizada previamente]* ¿sí? Entonces ¿qué vamos a hacer? Ubicamos nuestro tema y pregunta de investigación, bastante puntual. Por ejemplo [lee la pantalla]: El soma como método de aleccionamiento social; ¿ya? Pregunta: ¿Hasta qué punto el soma se considera como un método o mecanismo de aleccionamiento social en *Un mundo feliz*?; ¿no es cierto? Hasta ahí consolidamos ¿no es cierto? Ahora, algunos todavía faltan, pero ya voy a ir [revisando]... justamente esta clase es para ayudarles a orientar ¿no? Bien, a orientar la investigación. Como segundo paso nosotros vamos a hacer, vamos a cambiar un poquito la estrategia. En vez de poner ideas introductorias, vamos a hacer una lluvia de ideas.

En el ejemplo vemos que los estudiantes están familiarizados con el formato del esquema de contenidos, lo han utilizado para tareas anteriores, a pesar de ello, la docente acompaña a los estudiantes en todo el proceso de escritura, desde el análisis de la obra hasta la planificación y elaboración del ensayo. La conversación en el aula continúa con un cambio en la interacción, pues ahora se enfocan específicamente en la redacción del trabajo y en establecer qué contenidos se abordarán. Para lograr esto, la profesora muestra un ejemplo de la actividad que realiza en ese momento, la estrategia que emplea es la lluvia de ideas, así los estudiantes refuerzan lo que aprendieron y continúan con el esquema mientras se aprueban los temas de investigación.

#### 4.2.2.4 Institucionalización

##### Aprueba los temas y preguntas de investigación

En la institucionalización vimos que la docente repite la acción *aprueba los temas y preguntas de investigación*, esta estrategia se puede emplear cuando se realiza con anterioridad el esquema de ensayo.

**Docente:** ¿Analía? Voy a ir en orden el que me han presentado los trabajos, ¿Analía?

**Estudiante:** Sí licen.

**Docente:** Ya, Analía. Bueno, no sé si usted leyó la recomendación. Yo le aprobé la pregunta y el tema número uno **Estudiante:** Sí, sí la leí.

**Docente:** Listo, entonces ya tiene su tema Analía, puede proceder a hacer el esquema. Como se puede apreciar el proceso de escritura que la docente aplica agiliza la revisión de los temas de ensayo. En este sentido, el diálogo sobre la actividad permite delimitar el estudio o directamente aprobarlo, para los estudiantes que terminaron con la primera etapa pueden continuar con la elaboración de los posibles contenidos del ensayo a modo de lluvia de ideas. La docente pregunta si las recomendaciones son idóneas y si se relacionan al estudio que los estudiantes quieren realizar, una vez que aceptan los comentarios de la profesora avanzan con la propuesta de lectura y escritura.

Para finalizar con las acciones docentes relacionadas a la escritura, vimos que la profesora a través de estos movimientos de definición, abre un espacio dentro del aula para integrar el

proceso de escritura y orientarlo. En la regulación existe un acompañamiento en la elaboración del esquema de contenido alejado a la educación tradicional que implicaba solamente asentar una calificación sin una guía sigilosa en la redacción. La devolución que la profesora emplea se basa en la reescritura de la actividad y de comprender qué tema de interés los estudiantes desean abordar en su ensayo. En este sentido, los datos muestran que se permite una divagación en el tema de investigación hasta encontrar una especificidad, la docente no abandona a los alumnos en su delimitación de estudio. La manera en que se institucionaliza los contenidos que movilizan los estudiantes es diferente a las encontradas en las primeras sesiones, es decir, aquí la maestra menciona sus comentarios emitidos en la tarea realizada en *Edmodo* y permite realizar el plan de escritura, además que considera la respuesta de los estudiantes sobre la revisión, a modo de consenso. Así, la docente interviene en algunas etapas del proceso de escritura. Como se pudo apreciar en los datos en estas intervenciones de la docente no solamente fueron de escritura, si no se vieron contenidos literarios argumentativos relacionados a una redacción crítica con un análisis más meticuloso. En definitiva, todas las acciones realizadas por la profesora permitieron orientar el proceso de escritura dentro del aula, y con ello seguir abriendo oportunidades para la movilización de conocimientos literarios en torno a la obra analizada.

## Conclusiones

El objetivo de nuestra investigación fue analizar si y cómo la conversación literaria en el aula puede convertirse en un medio para enseñar y aprender prácticas de lectura crítica y escritura académica de textos literarios. La problemática se relaciona a la ausencia de estudios sobre la descripción de la práctica docente dentro de un aula de literatura de nivel secundario. La metodología que empleamos fue de carácter cualitativo, centrada en el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por la conversación en un aula en torno a la obra *Un mundo feliz*. A partir de la transcripción de los datos realizamos un análisis que involucró la triangulación de los quehaceres de los estudiantes, acciones y percepciones de la docente. Lo cual, a nuestro criterio, resultó una metodología diferente a las habituales, debido a que nos enfocamos en los contenidos literarios movilizados dentro del aula mediante un material teórico que nos permitió identificar acciones y quehaceres específicos. A continuación, presentamos y discutimos los resultados del capítulo IV, que está conformado por dos apartados: contenidos movilizados por los estudiantes y acciones docentes.

En cuanto a los *quehaceres movilizados por los estudiantes*, pudimos identificar que se movilizan en dos contextos, ambo mediados por la oralidad: cuando se habla sobre lo leído, y cuando se habla sobre lo que se va a escribir. La primera categorización dio como resultado tres quehaceres específicos: *Relacionar la obra con otra obra* (de forma espontánea o sugerida); *Definir conceptos relacionados con la obra* y *Relacionar la obra con la realidad*. Frente a estos quehaceres podemos evidenciar que existe un trabajo por parte de los estudiantes dentro del aula, que a la vez fue promovido por una serie de acciones docentes. Así, mediante ejercicios de intertextualidad, acercamiento a textos teóricos para la comprensión de la obra, y relaciones de la vida cotidiana con sucesos de la novela, los estudiantes fueron capaces de construir significados por sí mismos, y orientar sus ideas y pensamientos hacia la escritura de un ensayo argumentativo. De forma que la oralidad sirvió a su vez como herramienta conductora de contenidos literarios específicos mientras que ayudó a construir ideas para un esquema de escritura del ensayo argumentativo.

Con respecto a los quehaceres orientados hacia la escritura, nuestra categorización dio como resultado tres quehaceres específicos: *Realizar comentarios relacionados con un tema de escritura; Definir el tema del ensayo*, ya sea de forma espontánea o solicitada, y *Escoger una pregunta de investigación*. Estos quehaceres pusieron en evidencia un tipo distinto de oralidad, más inmediata y definitoria. Pues la escritura no requiere de tanta espontaneidad, sino de precisión, concisión y definición. En este sentido, los estudiantes fueron capaces de construir un esquema de contenidos de forma implícita durante las primeras sesiones de clase, y de forma explícita en las finales, lo que facilitó su proceso de escritura gracias a la agilidad de la oralidad para expresar ideas. En cada sesión, además, influyó ampliamente la intervención docente para mediar, guiar, corregir y definir lo que cada estudiante va a escribir.

En el segundo apartado del capítulo IV, describimos *las acciones que emplea la docente* para llevar a cabo la conversación en el aula sobre la lectura de *Un mundo feliz*. Partiendo de la definición encontramos las siguientes acciones específicas: *establece aspectos a analizar y emplea interrogantes en torno a la obra*. Si bien, la definición que se empleó en las primeras sesiones no necesitó de una explicación extensa e imperativa por la consigna principal establecida en el Programa BI, de manera implícita existen ciertos indicios que nos ubican a las reglas del juego. En este sentido, la profesora promueve la plática en torno a diferentes temas de la novela a partir de una tarea previa (cuestionario) y mediante la delimitación de tiempo, espacio y sistema que se aborda en la novela.

En el proceso de elaboración del esquema de contenidos, la definición se presentó con las estrategias: *pide escribir su esquema en una plataforma virtual, da apertura a escribir diferentes temas, define el tiempo de entrega del ensayo*. En este sentido, las instrucciones que la profesora explicó giraban en torno al primer borrador del esquema de contenidos: pregunta y tema de investigación que debía realizarse en Edmodo con el fin de preparar la conversación para la siguiente clase. Resulta una manera factible para administrar los tiempos y delimitar el plan de lectura y escritura. Además de que al especificar las reglas del juego didáctico surgió una indicación general sobre la entrega del ensayo, en la cual se consideró varios aspectos, entre ellos la carga de trabajos que tienen los estudiantes. De esta manera, la

docente anticipó el conocimiento con una actividad previa, y de esa tarea movilizó contenidos literarios destinados a una escritura académica.

El análisis de la obra por medio del diálogo conjunto requirió de una devolución a partir de la respuesta desacertada de los estudiantes en el cuestionario. La docente empleó acciones específicas como: *replantea la pregunta a partir de una tarea previa, pide continuar con la síntesis, cuestiona un tema de la obra*. La descripción de las estrategias permitió percibir la manera en que la docente realizó la retroalimentación de una evaluación sobre contenidos literarios claves. Una de las interrogantes de la actividad se relacionó a un personaje de la obra que requirió de una explicación indirecta para entender su función en la historia. Cuando la respuesta oral de los estudiantes necesitó de mayor información, la docente solicitó que la intervención avance. Por último, la variedad de temas en la novela fue debatidos en clase y explayados al punto de encontrar el sentido de su existencia en el relato. Mientras que, la acción *ayuda a precisar el tema propuesto por los estudiantes* fue identificada en la revisión del esquema de contenidos. La docente devuelve la actividad con el objetivo de comprender qué pretenden los estudiantes abordar en su ensayo, pero de una forma en que la clase logre concretar su estudio sin alejarse de sus intereses y contenidos literarios de la obra.

La docente para regular la conversación sobre el análisis de la novela parte principalmente de la acción *realiza preguntas de reflexión*, estrategia que facilitó la movilización de contenidos literarios, sociales, y de la realidad misma del lector. De la misma manera, *integra materiales didácticos*, como es el diccionario, sirvió para acercar a la clase a términos que se relacionan con la obra y a aspectos de la sociedad importantes de tratar para formar una mentalidad abierta. Ahora bien, las acciones específicas de regulación en la etapa de redacción fueron: *indica posibles temas y preguntas de investigación, realiza un esquema de contenidos en clase*. Así, vimos que la docente acompaña a los estudiantes en su delimitación de estudio, para guiar este proceso, ella mostró ejemplos de temas y preguntas de investigación. Además, en clase redactó un posible esquema de contenidos con el fin de que los alumnos puedan efectuar con mayor facilidad su trabajo. Consideremos que los

estudiantes poseen experiencia sobre la elaboración de ensayos argumentativos, sin embargo, la docente continuó con la aplicación de estrategias conocidas por la clase.

Por último, en las primeras sesiones el modo de institucionalizar se presentó con las siguientes acciones: *contextualiza y amplía información, sintetiza el aporte, justifica la respuesta del estudiante, rescata una parte de la intervención*. Es así que, la conversación que se estableció fue de una constante validación de los contenidos que se movilizaban porque de los comentarios surgieron posibles temas de investigación. En cambio, la acción *aprueba los temas y preguntas de investigación* que se empleó en las últimas clases fue la única que aplicó la docente, debido a la delimitación del estudio sin un proceso que implique conversar ampliamente sobre la obra. Entonces, enseñar literatura por medio del diálogo permite que los estudiantes participen de manera reflexiva y movilicen contenidos necesarios para comprender un texto literario.

En cuanto a las *entrevistas de auto confrontación*, que sirvieron como herramientas para conocer la percepción docente sobre su propia práctica, pudimos ver su utilidad en la triangulación de datos, pues en ocasiones lo que se realiza en el aula no basta para un análisis preciso de lo que se está haciendo. En nuestro caso, la recursividad de la docente de acudir a lo que ya enseñó para aprender, resulta una práctica en exceso rica, pues se observan las huellas de la enseñanza y se explica el porqué de ciertas acciones específicas. En los quehaceres movilizados por los estudiantes, las entrevistas de autoconfrontación nos ayudaron a comprender algunas de las intervenciones de los alumnos. En las acciones, justificaron la formulación de preguntas de la docente, que a pesar de que parezcan surgidas de la espontaneidad, son producto de un proceso meticuloso de planificación y reconocimiento del grupo de trabajo con el que se está analizando la obra.

A partir de estos resultados podemos considerar que la oralidad promueve la interacción docente- estudiante como una acción conjunta para lograr que ambos cooperen en un proceso concreto, como es la enseñanza la literatura. Rescatamos, además, el papel que cumple un docente de literatura y la tarea con la que carga al pretender enseñar cómo leer y escribir a sus estudiantes. A partir de la organización y planificación de las distintas sesiones, podemos

evidenciar que existe una ejecución adecuada de la secuencia didáctica que permitió que la docente genere espacios en donde los estudiantes puedan movilizar contenidos útiles para sus objetivos académicos.

Recordamos también que, al tratarse de un estudio de caso, nuestros datos no se remiten del todo a la generalización de la enseñanza de la literatura a nivel secundario. Sin embargo, consideramos que este estudio puede ser útil para que los docentes e investigadores consideren lo que sucede dentro de un aula y pongan en práctica acciones necesarias para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestro trabajo entonces resulta un referente para varias líneas de investigación. Como recomendación, esta metodología puede ampliarse hacia estudios mucho más profundos, como investigaciones intervencionistas, donde las investigadoras no solo observen lo que sucede en el aula, sino que, a partir de esta observación, pueden crear nuevas estrategias para mejorar la práctica docente.

## Referencias Bibliográficas

- Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Libros del Zorzal.
- Brunner, J. (2013) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 1-10.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001208>
- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación . *Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 179-199.  
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- 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>
- Chambers (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, D, Johnson, R, Roy, P. y Zaidman, B. (1985). Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening, and the Nature of Statements Made by High, Medium-, and Low-Achieving Students. *The Journal of Psychology*, 119 (4), 303321.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.1985.9915450>
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Revista Álabe de la red de universidades lectoras*. (17). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.8>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica

- Margallo, A. (2011) La Educación Literaria como eje de la programación. En Abasca, M, Larrigan.L. L, Seix.T (Eds). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 167-182). GRAÓ
- Maxwell, J y Miller, B. (2012). Real and Virtual Relationships in Qualitative Data Analysis. En J. Maxwell, A realist approach for qualitative research (pp. 109-125). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McMillan, H y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. Pearson Educación, S. A.
- Myhill, D y Jones, S. (2009). How Talk Becomes Text: Investigating The Concept Of Oral Rehearsal In Early Years' classrooms. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 265-284. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2009.00438.x>
- Nichols, M y Johnston, P. (2008). Talking about text: Guiding students to increase comprehension through purposeful talk. Teacher Created Materials.
- Pereyra, A., Moscato, P., Calderón, L., y Oviedo, M. (2016). Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional. UNIPE.
- Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos*, 15 (2), 119-135. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.2.953
- Rojas Camargo, J. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129–145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Rosli, N., y Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades investigativas en educación*, 17 (3), 126. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032017000300244&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032017000300244&script=sci_arttext)

- Sánchez, R., y Druker, S. (2020). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (23), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7698191>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), 155-178. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=21742464&AN=99685839&h=WtqyE5caxI079E33%2B0dK7npMNMbETq4AIlmMjQipvgqlrSmh%2F6cTjmtnTLB%2BxokKsX%2FrGGVt%2FPDuBEhY6C5EA%3D%3D&crl=c>
- 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>
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S. L. 15-24.
- Trujillo, F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Villalta, M., Martinic, S., Assael, C. y Aldunate, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918008>

## **Anexos**

### **7.1 Observación de clases**

#### **7.1.1 Transcripción de la sesión 1**

<https://docs.google.com/document/d/1prtofNYcK9aX4NJ3zXLAvWTX890EHpV/edi?usp=sharing&ouid=108532478154800466518&rtpof=true&sd=true>

#### **7.1.2 Transcripción de la sesión 2**

[https://drive.google.com/drive/folders/1P5YXIbbCfIAvIvkS5VXY\\_GJ362QPrQ6?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1P5YXIbbCfIAvIvkS5VXY_GJ362QPrQ6?usp=sharing)

#### **7.1.3 Transcripción de la sesión 3**

<https://drive.google.com/drive/folders/1svpR2B3riSNWc9Q7m3lMXGTmwFLqz2G?usp=sharing>

#### **7.1.4 Transcripción de la sesión 4**

<https://drive.google.com/drive/folders/1G5kAGwzgdxzHxBtnB1K785OLbC6ZMi3?usp=sharing>

#### **7.1.5 Transcripción de la sesión 5**

<https://docs.google.com/document/d/15Cgq8B8-BJfEPju6zTbrWu7ryxa0BrJR/edit?usp=sharing&ouid=108532478154800466518&rtpof=true&sd=true>

#### **7.1.6 Transcripción de la sesión 6**

<https://docs.google.com/document/d/199tLoAxjWNPzLnpE4MQli9K3MHP8iHgw/edit?usp=sharing&ouid=108532478154800466518&rtpof=true&sd=true>

## **7.2 Entrevistas**

### **7.2.1 Entrevista inicial**

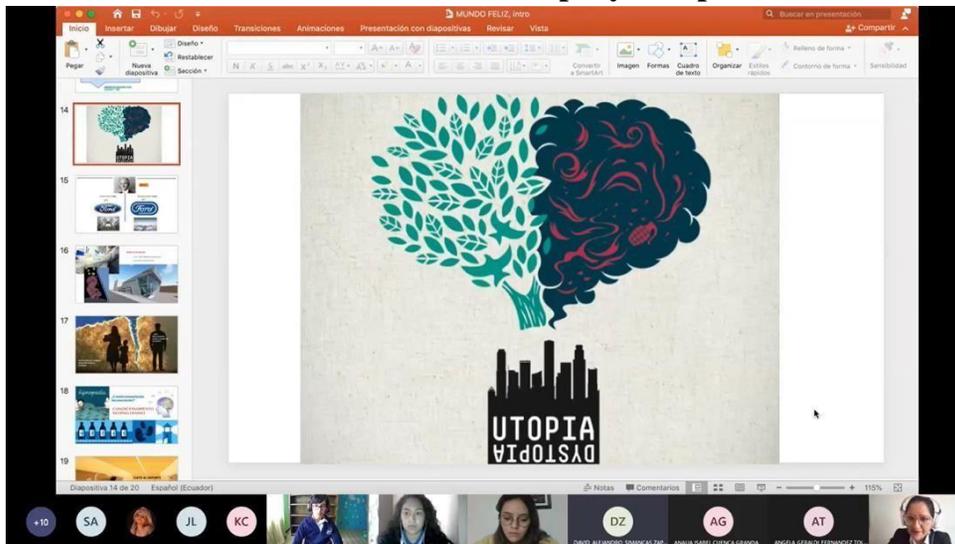
[https://drive.google.com/drive/folders/1CIGxJ1YLtf4\\_ktc1iBgdqNhxwFqgqNI?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1CIGxJ1YLtf4_ktc1iBgdqNhxwFqgqNI?usp=sharing)

## 7.2.2 Entrevista de cierre (autoconfrontación)

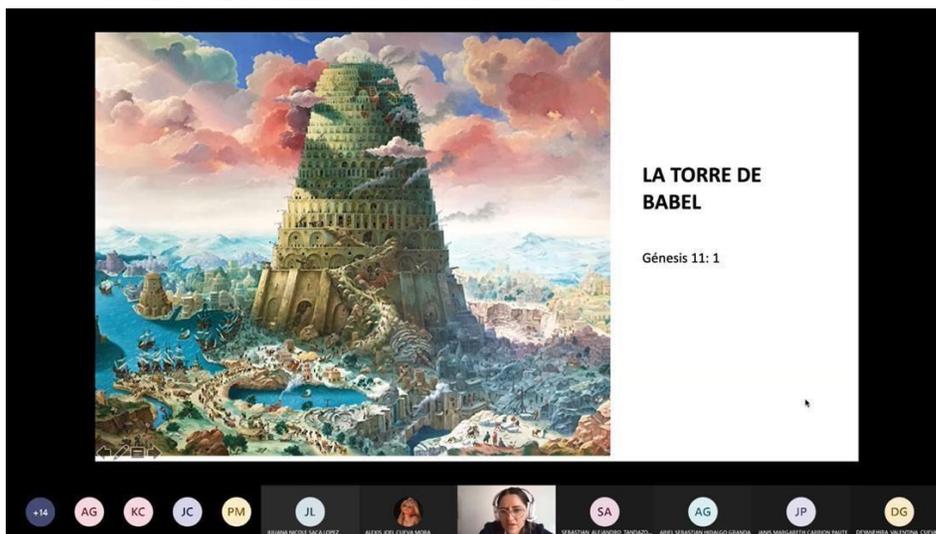
[https://drive.google.com/drive/folders/1XL2ILVpG6PvxVo\\_Rc7waRtaubYRUBw7S?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1XL2ILVpG6PvxVo_Rc7waRtaubYRUBw7S?usp=sharing)

## 7.3 Diapositivas

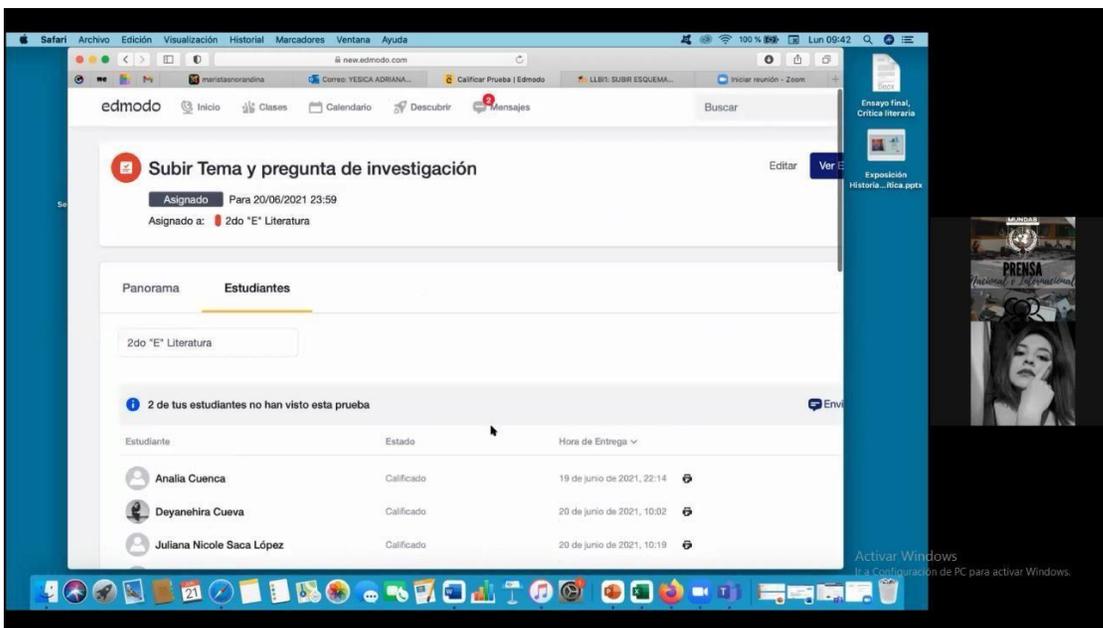
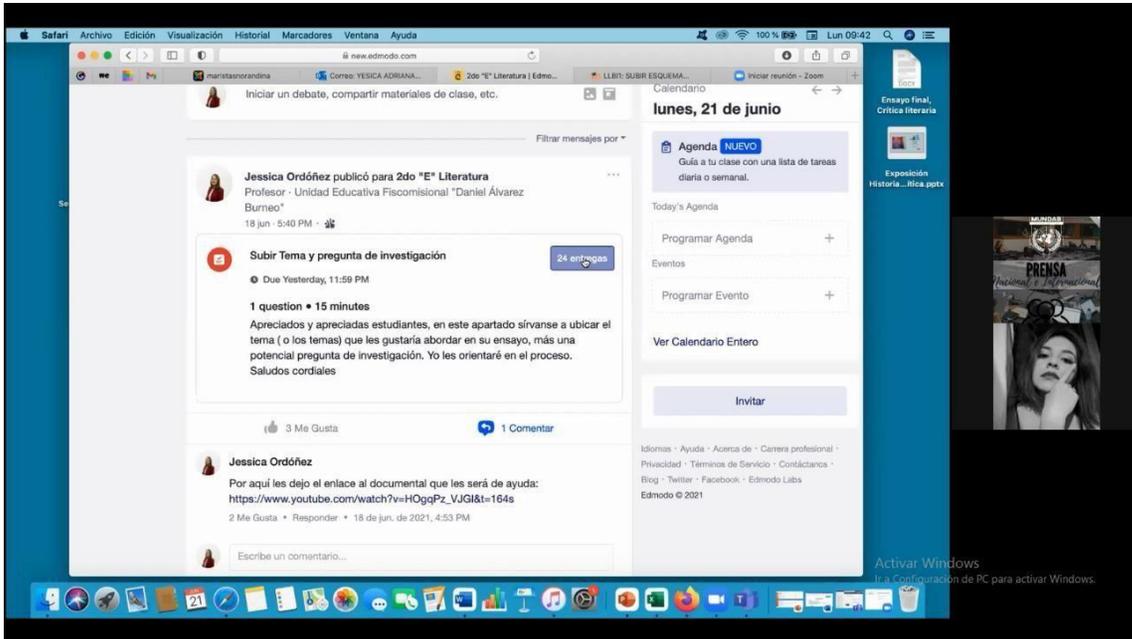
### 7.3.1 Discusión de los términos utopía y distopía



### 7.3.2 Sobre el mito de la torre de Babel



### 7.3.3. Explicación: Secuencia didáctica para entrega de tareas y rendimiento de evaluaciones.



## 7.3.4 Ejemplos (Estudiantes: Analía Cuenca y Dayanehira Cueva) y retroalimentación (comentario).

**Analia Cuenca**  
Calificado

Total de puntos  
**10 / 10**

Enviado el 19 de junio de 2021, 22:14 | Tiempo empleado:  
12:59

Imprimir Entrega Eliminar Entrega

Preguntas

1  correcto 10 / 10

**Pregunta 1**  
10 / 10 puntos

Subir su tema (o temas) y pregunta(s) de investigación.

Respuesta

1. El hombre como material de producción.  
¿De qué manera el sistema establecido en "Un Mundo Feliz" determina la productividad del hombre?

2. El fenómeno del consumo reflejado en "Un Mundo Feliz".  
¿Hasta qué punto el método de la hipnopedía influye en el nivel de consumo de su población en "Un Mundo Feliz"?

Califica esta respuesta

Correcto  Incorrecto  Crédito Parcial

Comentarios

Estimada Analía, la pregunta 1 es muy viable.  
El tema podría ajustarse así: Concepciones sobre el

**Subir Tema y pregunta de investigación**

Asignado Para 21/06/2021 0:59

Evaluación: 2do "E" Literatura

**Dayanehira Cueva**  
Calificado

Total de puntos  
**10 / 10**

Enviado el 20 de junio de 2021, 10:02 | Tiempo empleado:  
11:19

Imprimir Entrega Eliminar Entrega

Preguntas

1  correcto 10 / 10

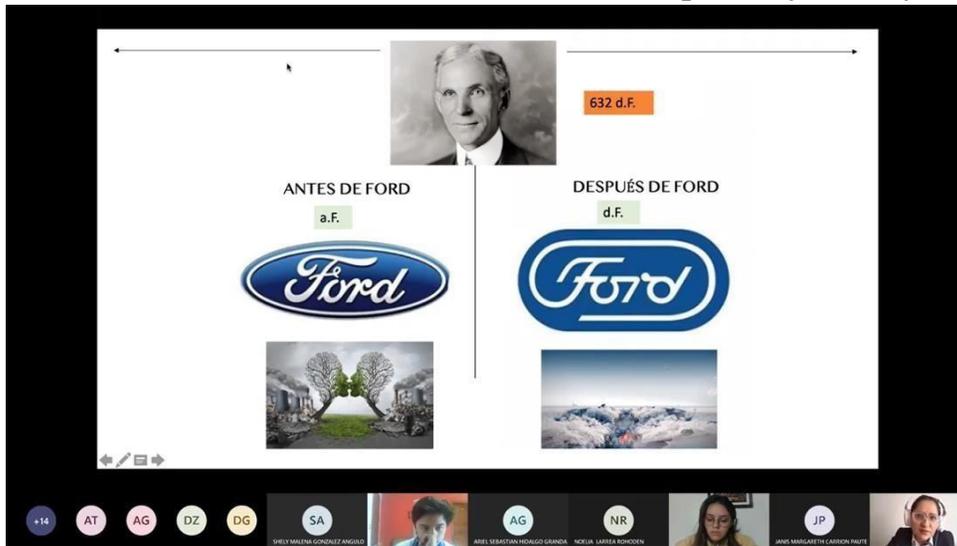
**Pregunta 1**  
10 / 10 puntos

Subir su tema (o temas) y pregunta(s) de investigación.

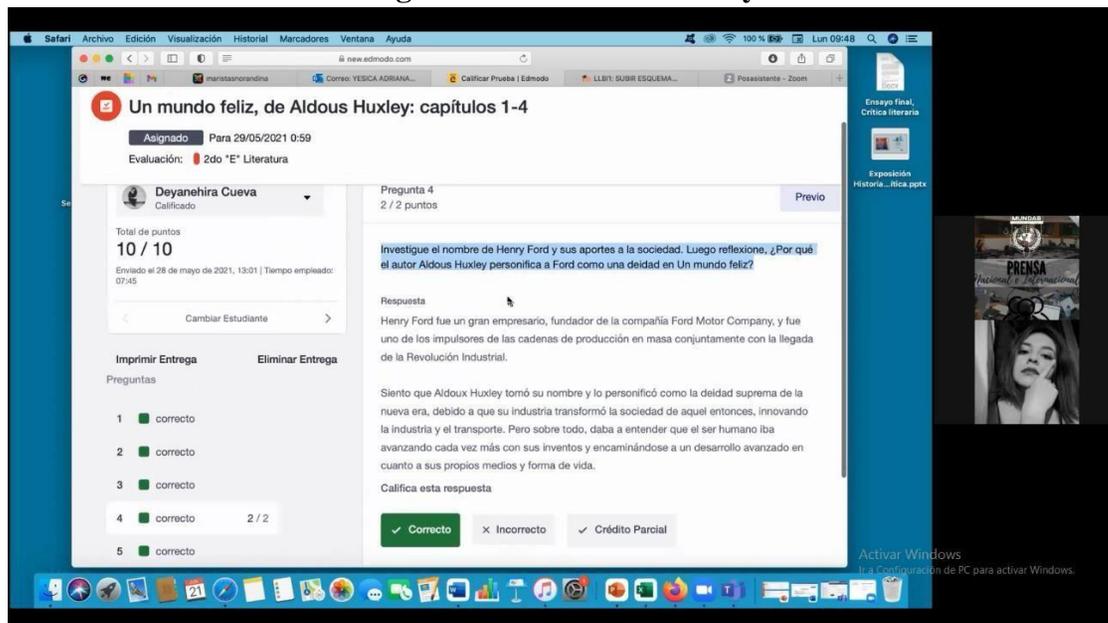
Respuesta

- La fragilidad de los vínculos afectivos en el mundo feliz, o más resumido sería, la promiscuidad sexual como consecuencia de esta fragilidad: ¿Hasta qué punto la pérdida de emociones puede permitir el progreso de una sociedad? ¿De qué manera la promiscuidad sexual es significado de deshumanización y pérdida de valores?
- En hedonismo como forma de control de la sociedad: ¿En qué medida el entretenimiento y libertad de las pasiones es significado de estabilidad social?
- Las creencias del mundo feliz y la religión: ¿Hasta qué punto las creencias pueden mantener a una sociedad en control?
- La individualidad en "Un Mundo Feliz": ¿Hasta qué punto la pérdida de individualidad es un factor que impide el correcto desarrollo de la sociedad y del propio individuo?

## 7.3.5 Contenidos movilizados en torno a un personaje: Henry Ford



## 7.3.6 Cuestionario-Pregunta relacionada a Henry Ford



## 7.3.7 Empleo de preguntas reflexivas por parte de la docente

¿Si tuvieras que pertenecer a una casta de Un mundo feliz, cuál sería?

## 7.3.8 Guía docente en el proceso de escritura:

Posibles temas de investigación

**POR TEMÁTICA**

- Los estereotipos de la belleza física
- La hipnopedia como método para fomentar los principios de una sociedad
- El control del Estado mundial a través del soma
- La paradoja de ciencia como mecanismo de "progreso".
- Crítica al utilitarismo como pérdida de valores
- Concepciones sobre la felicidad

**POR PERSONAJE**

- Mustafá Mond y la heterodoxia
- Jhon el salvaje como metáfora del hombre libre
- Bernard Marx y su lucha por definir su individualidad
- Jhon el salvaje y el sistema de valores como una representación de una sociedad primitiva

**Formulación de preguntas de investigación:**

- ¿De qué manera...?
- ¿En qué medida...?
- ¿Hasta qué punto...?

¿De qué manera el soma se presenta como método de aleccionamiento social en *Un mundo feliz*?

¿De qué manera converge y difiere la perspectiva de la felicidad desde la concepción de Jhon el salvaje y el mundo civilizado?

¿Hasta qué punto el Estado mundial irrumpe la libertad de los ciudadanos en *Un mundo feliz*?

¿En qué medida el condicionamiento neopavloviano genera una falsa felicidad?

¿De qué manera la organización social en la distopía *Un mundo feliz* constituye una expresión de los alcances de la ingeniería social?

### 7.3.8.1 Escritura en clase sobre un posible esquema de contenidos

Esquema del alumno para ensayo de  
**Español A: Literatura- BI2**

Nombre:

Obra y autor: *Un Mundo Feliz* de Aldous Huxley

Tema: El **soma** como método de aleccionamiento social

Pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto el soma se considera como un método de aleccionamiento social en *Un mundo feliz*?

**Lluvia de ideas:**

- Sustancia que evade los problemas.
- Control del Estado.
- Permite la estabilidad de los ciudadanos.
- El soma nos lleva a otros universos.
- El soma permite a Linda afrontar su readaptación al Mundo Feliz.
- El soma como mecanismo de sumisión a los ciudadanos.

## 7.3.9 Ejemplo de tarea (Esquema de ensayo) entregada en la plataforma virtual Moodle.

The screenshot shows a Moodle assignment submission page for a student named Janis Margareth Carrion Paute. The page is titled "Esquema del alumno para ensayo de Español A: Literatura- B1". The submission details include the course "LENGUA A B1 UFDAB", the task "SUBIR ESQUEMA DE ENSAYO 'UN MUNDO F...", and the submission date "21 de June de 2021, 09:48". The submission is in the "Entrega" (Submission) state, with a status of "Sin calificar" (Not graded) and 34 minutes 55 seconds remaining. The submission content includes the following text:

**Nombre:** Janis Carrion Paute

**Obra y autor:** Un Mundo Feliz de Aldous Huxley

**Tema:** La felicidad del ser humano del S. XXI plasmada en la obra "Un mundo feliz" de Aldous Huxley.

**Pregunta de investigación:** ¿Hasta qué punto Aldous Huxley plasma en su obra el concepto de la felicidad del ser humano del siglo XXI?

**Lluvia de ideas:**

- Concepto de la felicidad desde diferentes perspectivas, con apoyo de declaraciones sobre este concepto en la actualidad.
- Comparación del concepto de la felicidad entre los años de 1930 y la actualidad.
- La felicidad a partir del conformismo de los personajes de la obra y cómo esto se relaciona con la actualidad.
- La felicidad a partir del concepto de la libertad en la obra.
- La relación entre la frase de Aldous Huxley sobre una población esclava que ama su servidumbre y la falsa idea de felicidad.

**Tres ideas de apoyo fundamentales:**

The right sidebar shows the "Entrega" (Submission) section with a "Calificación" (Grade) of "Sin calificar" (Not graded) and a "Comentarios de retroalimentación" (Feedback comments) section. The bottom of the page shows a toolbar with options like "Guardar cambios" (Save changes) and "Reiniciar" (Reset).

-Espacio de retroalimentación por parte del docente en el trabajo de los estudiantes.

The screenshot shows a Moodle assignment submission page for a student named Analía Isabel Cuenca Granda. The page is titled "Esquema del alumno para ensayo de Español A: Literatura- B1". The submission details include the course "LENGUA A B1 UFDAB", the task "SUBIR ESQUEMA DE ENSAYO 'UN MUNDO F...", and the submission date "9 de 25". The submission is in the "Entrega" (Submission) state, with a status of "Sin calificar" (Not graded) and 34 minutes 55 seconds remaining. The submission content is currently blank. The right sidebar shows the "Entrega" (Submission) section with a "Calificación" (Grade) of "Sin calificar" (Not graded) and a "Comentarios de retroalimentación" (Feedback comments) section. The bottom of the page shows a toolbar with options like "Guardar cambios" (Save changes) and "Reiniciar" (Reset).