

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lectura y Escritura

“Leer y escribir como herramienta epistémica para la comprensión de la literatura en estudiantes de Tercero de Bachillerato: La Generación del 30 en Ecuador”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autora:

Mónica Alexandra Andrade Cruz

CI: 0104844295

Correo electrónico: monide.cruz@gmail.com

Director:

Guillermo Alejandro Cordero Carpio

CI: 0102649092

Cuenca-Ecuador

12-enero-2023

Resumen

Esta investigación se centra en la lectura y escritura como herramienta epistémica capaz de favorecer la comprensión de *La Generación del 30 en Ecuador* en estudiantes del Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Zoila Aurora Palacios”. En primer lugar, describe y compara la planificación habitual basada en el libro del Ministerio de Educación y la nueva planificación con la inclusión de prácticas de lectura y escritura. En segundo lugar, describe los quehaceres de lectura y escritura llevados a cabo por los estudiantes a partir de intervenciones orales con base en el análisis de tres obras: *El cholo que odió la plata*, *El Guaraguano* y *Ayoras Falsos*. Además, la escritura de un comentario en función de estas obras y la revisión entre pares de este comentario. Finalmente, describe las acciones de la docente que promovieron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos. Para alcanzar estos objetivos, se planteó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción por su carácter dinámico y flexible que, además, posibilitó mejoras pedagógicas: diseño e implementación de una secuencia didáctica. Teóricamente se fundamentó en aportes sobre la didáctica de las prácticas del lenguaje (Lerner, 2001) y la teoría de las situaciones didácticas (Sensevy, 2007; Apolo Catañeda et al., 2012). La recolección de datos se realizó mediante la observación de clase, grabación de las sesiones de trabajo y producciones de los alumnos. Para el análisis de datos se emplearon estrategias de segmentación, categorización y codificación. Entre los resultados más interesantes se encuentran: 1. Diferencias desde una perspectiva didáctica entre la planificación habitual y la planificación con prácticas de lectura y escritura en cuanto al contenido, rol del docente, tiempo didáctico y la participación de los estudiantes. 2. Se observan dos tipos de contenidos a partir de quehaceres de lectura y escritura ejercidos por los estudiantes: en “acción” y “objeto de reflexión”. Y, 3. Las acciones de la docente que propiciaron la participación y generaron conocimiento en los estudiantes consistieron en definir el juego didáctico, devolver, regular e institucionalizar. Asimismo, se identificaron dos tipos de acciones de los estudiantes: intervenciones para jugar e intervenciones para entender el juego.

Palabras clave: Enseñanza. Lectura. Escritura. Acciones del docente. Secuencia didáctica. Educación literaria. Generación del 30.

Abstract

This research is focused on reading and writing skills as an epistemic tool which pretends to benefit the comprehension about “La Generación del 30 en Ecuador” in students from Third of Bachillerato at Zoila Aurora Palacios school. This work first, describes and compares the usual planning suggested by the Ministry of Education and the new planning that includes reading and writing practices. Second, it describes the students’ actions in reading and writing through oral participation based on three texts: *El cholo que odió la plata*, *El Guaraguao* and *Ayoras Falsos*. It also includes the writing and peer review of a comment based on these literary works. Finally, it describes the teacher’s action which promoted the students’ participation and knowledge construction. In order to achieve the objectives, this qualitative investigation is action research due to its dynamic and flexible character that also facilitates the pedagogical improvements through the design and implementation of a didactic sequence with reading and writing exercises to learn the literary contents. It is theoretically based on the didactic practices of the language (Lerner, 2001) and on the didactic situation’s theory (Sensevy, 2007; Apolo Catañeda et al., 2012). The data collection was developed through observation, recording the work sessions, and students’ production. Then the data was analyzed through strategies like segmentation, categorization and codification. Among the most interesting results are: 1. From the didactic perspective there were identified differences between the usual planning and the one with reading and writing praxis in aspects like: the subject content, the teacher’s role, the didactic time, and the students’ participation. 2. Two types of contents are observed from the students’ activities in reading and writing, these are: in “action” and “reflection object” 3. The teacher’s actions that promoted the students’ participation and generated their knowledge consisted in defining the didactic game, returning, regulating and institutionalizing. There were also identified two types of students’ actions: interventions to play and the ones to comprehend the game.

Keywords: Teaching. Reading. Writing. Teacher’s actions. Didactic sequence. Literary education. Generación del 30.

Índice de contenidos

RESUMEN	2
Palabras clave	2
ABSTRACT	3
Keywords	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	11

CAPÍTULO I ANTECEDENTES

1.1. Antecedentes internacionales	16
1.2. Antecedentes regionales	20
1.3. Antecedentes locales.....	25

CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL

2.1. Proceso de lectura y de escritura	29
2.2. Nociones teóricas involucradas en las prácticas de lectura y escritura	31
2.2.1. Construcción del objeto de enseñanza.....	31
2.2.2. Quehaceres de lectura y escritura	33
2.2.3. Quehaceres del lector.....	35
2.2.4. Quehaceres del escritor.....	35
2.3. Contenidos de carácter literario	36
2.3.1. Una mirada desde el currículo	36
2.3.2. ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura?.....	38
2.3.3. Educación literaria.....	40
2.3.3.1. Significado y función de la educación literaria	41
2.3.3.2. Programación Literaria	41
2.3.4. La Generación del 30 como saber disciplinar	42

2.4. Función epistémica de la lectura y la escritura.....	43
2.4.1. La función epistémica de la lectura	43
2.4.2. La función epistémica de la escritura	44
2.5. Leer y escribir a través de secuencias didácticas.....	45
2.6. Nociones teóricas para el análisis de la actividad docente	47
2.6.1. Acción didáctica	48
2.6.2. Transacciones didácticas y contrato didáctico.....	48
2.6.3. El juego didáctico	50
2.6.4. El medio didáctico, facilitador del aprendizaje	52
2.6.4.1. El medio como contexto cognitivo de la acción.....	52
2.6.4.2. El medio como sistema antagonista.....	53
2.6.5. Funciones del docente: definir, devolver, regular e institucionalizar	53

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Objetivos de la investigación	56
3.2. Participantes	57
3.3. Diseño de la investigación: características generales	57
3.4. Unidades de análisis	58
3.4.1. Secuencia didáctica	58
3.4.2. Fases de la secuencia didáctica.....	61
3.4.3. Periodo de clase	61
3.4.4. Tipos de actividades	62
3.4.5. Acciones de la docente y de los estudiantes	62
3.5. Técnicas y proceso de recolección de datos	63
3.5.1. Observación de clase	63
3.5.2. Registros y transcripción de datos	65
3.5.3. Producciones de los alumnos	66
3.6. Estrategias empleadas para el análisis de datos.....	67

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

¿Cómo un profesor enseña contenidos de La Generación del 30 a partir de ejercer prácticas de lectura y escritura?

4.1. Planificación habitual y nueva planificación con inclusión de prácticas de lectura y de escritura	69
4.1.1. Planificación habitual	69
4.1.2. Planificación con inclusión de prácticas de lectura y escritura	72
4.1.3. Diferencias entre la planificación habitual y la nueva planificación	80
4.2. Contenidos que se enseñaron a través de las prácticas de lectura y escritura	81
4.2.1. Quehaceres de lectura y escritura (contenidos en acción)	83
4.2.1.1. Leer en voz alta.....	83
4.2.1.2. Releer los textos e identificar características de La Generación del 30	84
4.2.1.3. Comentar acerca de las características de los textos: intervenciones orales y producciones escritas (comentario)	85
4.2.1.4. Revisar el comentario escrito por el par y acoger la revisión del par	87
4.2.2. Contenidos movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura (contenidos objeto de reflexión)	89
4.2.2.1. Contenidos literarios de carácter conceptual	89
4.2.2.1.1. El lenguaje	89
4.2.2.1.2. La violencia	90
4.2.2.1.3. La marginalidad.....	91
4.2.2.1.4. El tiempo y el lugar	92
4.2.2.1.5. Los personajes	93
4.2.2.1.6. La fidelidad	94
4.2.2.2. Contenidos lingüísticos: gramática, ortografía y género textual	95
4.3. Acciones de la docente y de los estudiantes	96
4.3.1. Descripción contextual de las actividades y las acciones docentes en las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica.....	97
4.3.2. Acciones de la docente: frecuencia por fases y tipos de actividad.....	109
4.3.3. Tipos de acciones docentes.....	110

4.3.3.1. Definir.....	110
4.3.3.2. Devolver	112
4.3.3.3. Regular	115
4.3.3.4. Institucionalizar	116
4.3.3.4.1. Continua	117
4.3.3.4.2. Al final de clase	119
4.3.4. Acciones de los estudiantes	121
4.3.4.1. Intervenciones para jugar.....	121
4.3.4.2. Intervenciones para entender el jugar.....	125

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones y recomendaciones	127
BIBLIOGRAFÍA	133
ANEXOS	138
Anexo 1. Secuencia didáctica con inclusión de prácticas de lectura y escritura	138
Anexo 2. Transcripción de las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica	147
Anexo 3. Producciones escritas de los estudiantes.....	153
Anexo 4. Lecturas de La Generación del 30	170

Índice de tablas

Tabla 1. Esquema general de la secuencia didáctica.....	60
Tabla 2. Fases, periodos y tiempo de duración de las clases observadas.....	64
Tabla 3. Convenciones de transcripción.....	66
Tabla 4. Planificación habitual del Bloque de Literatura para la enseñanza de La Generación del 30 en Tercero de Bachillerato correspondiente a seis periodos de clase	71
Tabla 5. Planificación con inclusión de prácticas de lectura y escritura para el Tercero de Bachillerato correspondiente a dieciséis periodos de clase.....	73
Tabla 6. Quehaceres de lectura y escritura y contenidos movilizados a través de estos	

quehaceres	82
Tabla 7. Fase 2, periodo 1: actividades de apertura de la secuencia didáctica correspondiente al contexto histórico y a las características de La Generación del 30	97
Tabla 8. Fase 2, periodo 2: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al contexto histórico y a las características de La Generación del 30	99
Tabla 9. Fase 5, periodo 1: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al recuento de las características de La Generación del 30	101
Tabla 10. Fase 5, periodo 2: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al análisis de las obras de La Generación del 30	105
Tabla 11. Frecuencia de las acciones de la docente por fases y tipos de actividad....	109
Tabla 12. Dispositivos discursivos asociados a la institucionalización continua en el periodo 1, fase 5	117

Índice de figuras

Figura 1. Captura de pantalla de un periodo de clase virtual	64
Figura 2. Captura de pantalla de la pág. 96 del libro de texto de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación con contenidos sobre La Generación del 30.....	70
Figura 3. Captura de pantalla sobre un esquema gráfico del contexto histórico, autores y características de La Generación del 30, desarrollado por un estudiante ...	122

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Mónica Alexandra Andrade Cruz en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Leer y escribir como herramienta epistémica para la comprensión de la literatura en estudiantes de Tercero de Bachillerato: La Generación del 30 en Ecuador", 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, 12 de enero de 2023



Mónica Alexandra Andrade Cruz

C.I: 0104844295

Cláusula de Propiedad Intelectual

Mónica Alexandra Andrade Cruz, autora del trabajo de titulación “Leer y escribir como herramienta epistémica para la comprensión de la literatura en estudiantes de Tercero de Bachillerato: La Generación del 30 en Ecuador”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 12 de enero de 2023



Mónica Alexandra Andrade Cruz

C.I: 0104844295

Introducción

Esta investigación se desarrolla en el ámbito educativo, nace del interés personal de la autora y de la necesidad de incorporar en el aula prácticas de lectura y escritura como medios para la enseñanza-aprendizaje de contenidos literarios. Estas prácticas sociales están presentes en el cotidiano vivir de quienes participan de la cultura letrada. Asimismo, son un importante vínculo para acceder a la cultura académica porque son herramientas para comprender, reflexionar, resignificar y apropiarse del conocimiento. En este sentido, resulta imperioso fomentarlas en la clase desde el nivel inicial hasta el bachillerato.

En las comunidades educativas con frecuencia escuchamos: “los estudiantes no leen ni escriben”. Se tiende a creer entonces que la responsabilidad de desarrollar estas prácticas comienza en la primaria, porque desde los años iniciales los niños deben apropiarse de la lectura y escritura para convertirlas en hábitos. Posteriormente, al llegar a la secundaria, se estima que los estudiantes produzcan textos de acuerdo al nivel y al grado de complejidad de los contenidos curriculares. A más de eso, que lean por necesidad y por placer. Finalmente, en la universidad los docentes esperan que sus alumnos sigan un ritmo de trabajo centrado en la lectura y escritura de forma autónoma porque sobreentienden que estas ya fueron ejercidas íntegramente tanto en la escuela como en el colegio. Preguntarse qué nivel educativo tiene mayor o menor grado de responsabilidad en el fomento de las prácticas de lectura y escritura, puede resultar controversial. Esto, tomado en cuenta que existen otros factores que merecen ser mencionados y que limitan de forma considerable estas prácticas en el aula.

En primer lugar, las restricciones del docente para ejercer su actividad con libertad. El currículo vigente tiene el carácter de “libre”, es decir, el profesor tiene autonomía de seleccionar qué impartir y qué no, siempre tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Desafortunadamente, en la práctica no es así. Las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el capítulo segundo, artículo 22, literal c (Ministerio de Educación, 2011) y en el reglamento de la LOEI, capítulo tercero del Currículo Nacional, artículo 9 sobre la obligatoriedad (Ministerio de Educación, 2015) hacen alusión al cumplimiento de los contenidos curriculares en el aula. Para corroborar que se acaten estas disposiciones, existen seguimientos a la acción docente desde diferentes instancias, por un lado, los asesores educativos quienes tienen la potestad de revisar el portafolio del docente

para asegurar el desarrollo y cumplimiento de actividades pedagógicas basadas en el currículo; y por otro lado, las autoridades educativas (vicerrectorado y jefe de área) quienes revisan la Planificación de Unidad Didáctica (PUD) y hacen visitas áulicas para cerciorarse que tanto la PUD como el de desarrollo de los contenidos curriculares impartidos en clase, concuerden con el currículo y con el libro de texto que provee el Ministerio de Educación. Por consiguiente, el docente no tiene libertad en el aula, los contenidos a ser impartidos son prescritos y muchos de ellos están lejos de cubrir las necesidades del estudiantado, peor aún, de fomentar prácticas de lectura y escritura.

En segundo lugar, específicamente, en el nivel con el cual trabajamos nuestra propuesta, una de las mayores limitaciones es la enseñanza tradicional de la literatura. El contenido de La Generación del 30, del Bloque de Literatura de la Unidad 5 para el Tercero de Bachillerato planteado en el libro de texto que provee el Ministerio de Educación, se limita a una breve descripción de carácter historiográfico, memorístico y contextual de este movimiento literario. Asimismo, se detalla brevemente la producción escrita de un autor (ver figura 2). Por lo tanto, no se proponen prácticas de lectura y escritura que acerquen a los alumnos a las obras al mismo tiempo que les permita desarrollar sus capacidades críticas y creativas.

Y, en tercer lugar, la escasez de investigaciones que indaguen en la inclusión de prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza y como medios para enseñar contenidos de literatura ecuatoriana. Si bien es cierto, existen propuestas que centran su interés en el fomento de la lectura, otras en el fomento de la escritura, o a su vez, trabajos que tratan sobre animación a la lectura y a la escritura dirigidos a los niveles iniciales, pero no pensados en el bachillerato. Por otro lado, existen investigaciones en cambio que aprovechan el potencial epistémico de la lectura y la escritura para la enseñanza de otros contenidos disciplinares, pero no de la literatura.

Resultan significativos los movimientos *escribir a través del currículo* (WAC) que se refiere al aspecto pedagógico y curricular sobre la escritura; *escribir en las disciplinas* (WID) que pretende entender cómo es la escritura en distintas áreas disciplinares en el nivel superior, y trabaja desde una perspectiva de reforma curricular proporcionando apoyo disciplinarmente en la enseñanza y el aprendizaje a través de la escritura. Asimismo, *Un proyecto para la mejora de competencias discursivas en Europa: Reading to Learn en*

TeL4ELE, describe la formación en la teoría y pedagogía del programa de lectura y escritura “leer para aprender”. Así también, distinguimos investigaciones que pretenden mejorar las prácticas de lectura y escritura en el ámbito educativo (Rose y Acevedo, 2017; Blecua y Sánchez, 2017 y Asensio, 2019).

Otros estudios realizados en torno al concepto de alfabetización académica ponen en relieve la labor que desempeña el docente y las instituciones educativas, advierten que la alfabetización no es un asunto que concierna únicamente a los estudiantes. Este enfoque busca incluir a los alumnos en prácticas letradas (Carlino, 2003). En esta misma línea se encuentran los trabajos producidos por el grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparse de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) quienes centra su interés en la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas de los niveles: secundaria y superior. Por último, un grupo de trabajos dan cuenta sobre la función epistémica de la lectura y la escritura para la enseña-aprendizaje de otros contenidos disciplinares (Fernández y Carlino, 2007; Manacorda, 2009; Castellar et al., 2009; Gabarra y Parrilli, 2009; Ortiz y Luján, 2009; Rosli, 2016; Navarro et al., 2020).

En definitiva, si bien la inclusión de la lectura y la escritura como herramientas de enseñanza han sido utilizadas en diferentes asignaturas y en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universidad), hace falta investigaciones y propuestas didácticas que fomenten las prácticas de lectura y escritura como contenidos y medios para la enseñanza de la literatura en el bachillerato. Ante lo expuesto, nuestra propuesta pretende contribuir, por un lado, a las limitaciones que existe en el aula para ejercer las prácticas de lectura y escritura, y por otro, al área de vacancia. Para lo cual, esta tesis se planteó como objetivo general identificar cómo la lectura y la escritura favorecen la comprensión de contenidos literarios: Generación del 30 en Ecuador en estudiantes del Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca.

Para el efecto, en primer lugar, describimos y comparamos los cambios que se produjeron en la implementación de la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación con la cual la docente venía trabajando La Generación del 30, y la nueva planificación (secuencia didáctica) para trabajar el mismo contenido disciplinar a través de prácticas de lectura y escritura. En segundo lugar, describimos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) llevados a cabo por los estudiantes a partir de

intervenciones orales con base en el análisis de tres obras sobresalientes de esta corriente literaria: *El cholo que odió la plata*, *El Guaraguao* y *Ayoras Falsos*. Además, la escritura de un comentario en función de estas obras, y la revisión entre pares de este comentario. Y, en tercer lugar, describimos las acciones de la docente que promovieron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Para alcanzar estos objetivos de investigación esta tesis se planteó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción por su carácter dinámico y flexible. Además, permitió la participación de la docente en las diferentes actividades de la secuencia didáctica. Por otro lado, posibilitó que la docente observe, detecte y describa el problema para analizarlo, buscar resolverlo y proponer mejoras. En este sentido, el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica con la inclusión de prácticas de lectura y escritura para el aprendizaje de contenidos literarios, con el propósito de crear oportunidades para que los estudiantes sean autores de sus conocimientos.

La tesis está dividida en cinco capítulos. En el Capítulo 1, establecemos los antecedentes específicos que se relacionan con el objetivo de nuestra investigación, a nivel internacional, regional y local. Para el efecto, describimos los movimientos y propuestas vinculadas a la enseñanza de la lectura y escritura en el ámbito educativo. Asimismo, reseñamos las principales investigaciones sobre la función epistémica de la lectura y escritura para la enseñanza de otros contenidos disciplinares. Además, abreviamos trabajos sobre la importancia de la enseñanza de la literatura.

En el Capítulo 2, presentamos el marco teórico que utilizamos para guiar nuestra propuesta y posteriormente analizar los datos recolectados. Definimos las nociones que nos permitió comprender los procesos de lectura y escritura en el aula; describir los contenidos que la docente se propuso enseñar para lograr que los estudiantes ejerzan las prácticas de lectura y escritura; explicamos los cambios en la enseñanza de contenidos literarios con base en los documentos propuestos por el Ministerio de Educación (Lineamientos curriculares para el Tercero de Bachillerato de 2010 y el Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016); abordamos la función epistémica de la lectura y escritura en el aula; explicamos en qué consiste una secuencia didáctica y cómo aplicarla para promover prácticas de lectura y escritura. Por último, abordamos las nociones teóricas que nos permitieron analizar la

actividad de la docente encaminada a desarrollar las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes.

En el Capítulo 3, describimos y fundamentamos las decisiones metodológicas que guiaron el desarrollo de nuestro trabajo y ayudaron a la consecución de los objetivos propuestos. Comenzamos por caracterizar a los participantes del proyecto, el diseño de investigación-acción que se planteó con enfoque de carácter cualitativo. Asimismo, describimos las unidades de análisis llevadas a cabo en el proyecto como también los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, y las estrategias empleadas para su análisis.

En el Capítulo 4, describimos cómo las prácticas de lectura y escritura hicieron posible el aprendizaje de contenidos literarios en torno al tema: La Generación del 30 en Ecuador. Para ello, describimos y establecimos diferencias entre la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación con la cual la docente venía trabajando La Generación del 30, y la nueva planificación propuesta por la docente para trabajar el mismo contenido disciplinar a través de prácticas de lectura y escritura. También, identificamos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) y describimos las actividades llevadas a cabo por los estudiantes a partir de las intervenciones orales en clase, la revisión entre pares de un comentario escrito y la reescritura de este comentario. Además, describimos las acciones llevadas a cabo por la docente que promovieron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

En el Capítulo 5, exponemos las conclusiones y recomendaciones de nuestra propuesta.

Por último, presentamos las referencias bibliográficas y los anexos: secuencia didáctica (anexo 1), transcripciones de clases de dos fases (2 y 5) de la secuencia didáctica (anexo 2), producciones escritas de los estudiantes (anexo 3) y lecturas de La Generación del 30 (anexo 4).

CAPÍTULO I

Antecedentes

En este capítulo presentamos antecedentes relativos a la temática que incumbe a esta tesis de maestría: Leer y escribir como herramienta epistémica que favorece la comprensión de la literatura en estudiantes de Tercero de Bachillerato: La Generación del 30 en Ecuador. Para el efecto, el capítulo se organiza en tres subapartados: en el primero (1.1) reseñamos estudios e iniciativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a nivel secundario y universitario provenientes del ámbito anglosajón, centrando la atención en la importancia de la lectura y escritura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar (1.2) establecemos antecedentes a nivel primario, secundario y universitario provenientes del ámbito regional en torno a la función epistémica de la lectura y la escritura para la enseñanza de otros contenidos disciplinares. Asimismo, relevamos investigaciones que abordan la importancia de la enseñanza de la literatura. En tercer lugar (1.3) repasamos iniciativas locales que dan cuenta de trabajos centrados en prácticas de lectura y escritura.

1.1. Antecedentes internacionales

Existe una larga tradición en programas de escritura en países anglosajones. A finales de los años 60 en Gran Bretaña surge como “el lenguaje través del currículo” (LAG) en respuesta a la alfabetización. En lo posterior, se acuña el término “la escritura a través del currículum” (WAC) con el proyecto de desarrollo de la habilidad de escritura a cargo de James Britton, llevado a cabo en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados de la década de los 60 perdiendo el espíritu original y convirtiéndose en una reforma superficial. Sin embargo, los primeros ponentes del WAC paulatinamente superaron las complejidades e incertidumbres y lograron que se constituyera en un movimiento (Marinkovich y Morán, 1998).

El movimiento WAC se refiere al aspecto pedagógico y curricular sobre la escritura que puede encontrarse en las clases universitarias distintas a los programas de composición o escritura. Este movimiento proporcionó apoyo sistemático, sustento institucional y conocimiento educativo con la finalidad de aumentar la cantidad y calidad de la escritura enfocado en las asignaturas: Historia, Ciencias, Matemática y Sociología. En estrecha

relación con este movimiento se encuentra “escribir en las disciplinas” WID que pretende en primer lugar, entender cómo es la escritura en distintas áreas disciplinares en el nivel superior, y en segundo lugar trabaja desde una perspectiva de reforma curricular proporcionando apoyo disciplinarmente en la enseñanza y el aprendizaje a través de la escritura (Bazerman et al., 2016).

Los movimientos WAC vinculado con “escribir para aprender” y WID relacionado con “aprender a escribir” promueven incluir, orientar y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia, tomando en cuenta su potencial epistémico, es decir, leer y escribir favorecen el aprendizaje de los contenidos disciplinares a través de la participación activa de los estudiantes (Carlino et al., 2013). Las investigaciones emprendidas en el marco de estos enfoques WAC y WID han demostrado que la lectura y la escritura no son habilidades separadas en el aprendizaje de cada disciplina. El aprendizaje de la lectura presupone el aprendizaje de la escritura, si bien sus dominios no son equivalentes, porque, la escritura es un acto productor del conocimiento que se caracteriza por su morosidad, sin embargo, esta morosidad es natural, pues se trata de proyectar el pensamiento en una representación exterior: “la escritura”, que resulta la representación de la representación, y el pensamiento constituye una representación (Jurado, 2009).

En la misma línea, abreviamos *Un proyecto para la mejora de competencias discursivas en Europa: Reading to Learn en TeL4ELE*, este proyecto describe la formación en la teoría y pedagogía del programa de lectura y escritura “leer para aprender” de cinco países europeos: Suecia, Dinamarca, Escocia, Portugal y España. Además, se contó con la ayuda de lingüistas australianos David Rose y Jim Martin. El objetivo era crear una base de conocimientos compartidos sobre la situación de la enseñanza de la lectura y de la escritura en diferentes países europeos, y adaptar la pedagogía de *Reading to Learn* a sus necesidades, lenguas y culturas. Estos conocimientos y adaptaciones se usarían para preparar a grupos de formadores y docentes, que implementaría la pedagogía R2L¹ en el aula con la intención de evaluar en lo posterior sus resultados. El proyecto se organizó en el *Multilingual Research Institute* bajo la coordinación de Löfstedt, quien había visto el poder del modelo R2L para transformar tanto la práctica docente como la experiencia de los alumnos más desaventajados cuando se enfrentaban a los textos escolares (Whittaker y Löfstedt, 2017).

¹ Reading to Learn.

El proyecto mencionado tuvo una alta evaluación por parte del *Lifelong Learning Programme*, esto por sus objetivos y su organización de las fases: actuación, investigación y reflexión. Los participantes fueron, por un lado, el grupo de formadores de los cinco países europeos. Estos tenían la responsabilidad de asegurar la continuidad de la pedagogía R2L que llevaría a mejoras en las competencias claves de la comprensión lectora y producción escrita de sus alumnos. Por otro lado, los docentes, quienes para la evaluación de los diferentes momentos del proyecto utilizaron cuestionarios on-line, entrevistas, observaciones áulicas y los datos de la producciones escritas y comprensión lectora de los alumnos. El proyecto TeL4ELE² culminó con un congreso internacional para difundir su actividad y sus resultados (Whittaker y Löfstedt, 2017).

Hemos reseñado los movimientos y propuestas que centran su interés en la lectura y escritura en diferentes contextos, instituciones y disciplinas. A continuación, describiremos los estudios sobre la importancia de la lectura y la escritura en el ámbito educativo, así también, estudios sobre la función epistémica de la lectura y la escritura en el aprendizaje de otros contenidos. Estas líneas de acción son de interés para nuestra propuesta.

En concordancia con lo expuesto, abreviamos la investigación de Rose y Acevedo (2017) sobre *Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia*, estos autores describen las características del programa *Leer para aprender* (Reading to Learn, R2L), un programa para la mejora de la alfabetización académica y la formación de docentes basados en los géneros discursivos. Los antecedentes del modelo R2L se explican en términos del desarrollo de la Pedagogía del Género de la escuela de Sídney a lo largo de tres proyectos: el primero, supone un modelo de una didáctica de la escritura una vez analizados un número de géneros empleados en las aulas de educación primaria. El segundo, extiende el modelo didáctico a la escritura de todos los géneros del currículo de la educación secundaria. Y el tercero, extiende este modelo didáctico para la mejora de la lectura y la escritura. Esto, trajo como consecuencia una pedagogía integrada para el aprovechamiento de la lectura y la escritura en todas las materias del currículo y en todos los niveles educativos. Es preciso aclarar, que, aunque el programa aparece con el nombre de *Leer para aprender*, está direccionado al desarrollo de las dos habilidades: lectura y escritura dentro de las áreas del currículum. Los autores encontraron

² Comenius Teacher Learning for European Literacy Education (*TeL4ELE*).

que el programa *Leer para aprender* es capaz de transformar la enseñanza en el aula, exige de los docentes dedicación para el desarrollo de la secuencia didáctica. Además, se necesita el apoyo de las autoridades facilitando las condiciones para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.

Así también, reseñamos el trabajo de Blecua y Sánchez (2017) sobre *Cambios de enseñanza-aprendizaje tras la implementación del modelo Reading to Learn/Leer para Aprender en las aulas de educación secundaria de un Centro Bilingüe*. Esta propuesta nace ante los problemas de comprensión y producción de textos de los estudiantes en distintos niveles y asignaturas. Los autores se plantearon crear un grupo de trabajo para incorporar la metodología *Leer para aprender*, no sin antes reflexionar, por un lado, sobre las prácticas y logros de aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, sobre como los docentes direccionaban a sus estudiantes para la producción escrita. Encontraron, que los profesores cuando trabajaban comprensión de textos lo hacían desde la perspectiva de un experto, esto, limitaba la participación de los alumnos. Para hacer frente a esta problemática, los autores propusieron la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura (en torno a revisión de textos) donde se sintieron motivados por participar. El empleo de esta metodología, proporcionó a los discentes modelos de géneros textuales para ampliar en otras materias y a lo largo de su vida escolar.

Finalmente, revisamos un trabajo que muestran la función epistémica de la lectura y la escritura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de Asensio (2019) sobre *La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica*, se centró en las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita de textos científicos académicos. Para ello, esta autora desarrolló un taller y empleó un cuestionario antes y después de la intervención como mecanismos de evaluación. El propósito de este trabajo fue lograr que el estudiantado reconozca las diferencias entre el registro oral y escrito, se expresen correctamente, sean capaces de analizar los diferentes tipos textuales en el ámbito académico y potenciar las habilidades lectoras. Asimismo, reforzar la destreza de escritura y reflexionar sobre ésta a partir de sus propias producciones. La autora encontró que el taller constituyó una forma metodológica pertinente para realizar el proceso de alfabetización académica, además, los resultados revelaron la buena acogida de esta iniciativa didáctica.

1.2. Antecedentes regionales

Los movimientos WAC y WID influenciaron en el contexto latinoamericano, por tal motivo, se llevaron a cabo diversas investigaciones. Uno de los aportes es la alfabetización académica que de acuerdo con Carlino (2013):

Es el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (p. 370)

Esta definición de alfabetización académica explicita la labor de profesores e instituciones educativas, y evita dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los alumnos. Asimismo, advierte sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas auténticas de lectura y escritura. También resalta que lo que está en juego es enseñar prácticas típicas de ciertas comunidades, motivadas situacionalmente, lo cual difiere de entrenar habilidades, destrezas o competencias discretas, independientes y separables de sus contextos de uso.

La alfabetización académica expone un conjunto de suposiciones: habilidad elemental, adquisición espontánea, programa compensatorio, asunto de especialistas, ingreso a una nueva cultura escrita, aprendizaje que requiere ser promovido por acciones

institucionales, responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento y compromiso de toda la comunidad universitaria (Carlino, 2003). Por último, de acuerdo a Torres (como se citó en García, 2021) la alfabetización se relaciona con la dignidad humana, la autoestima, la libertad, la identidad, la autonomía, el pensamiento crítico, el conocimiento, la creatividad, la participación, el empoderamiento, la conciencia y la transformación social, todos ellos importantes satisfactores humanos, más allá de las condiciones materiales de vida.

En esta línea de alfabetización académica, se encuentra los trabajos producidos por el grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparse de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)³, este grupo de investigación centra su interés en la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas de los niveles: secundaria y superior. Está integrado por pedagogos, lingüistas, psicólogos, biólogos y una docente de Matemática, este equipo pluridisciplinar pretende demostrar en qué modos la lectura y la escritura pueden enseñarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, evitando ejercitaciones que fragmentan y desvirtúan las prácticas sociales de leer y escribir.

Este breve recorrido sobre las propuestas llevadas a cabo en Latinoamérica, nos permiten vislumbrar considerablemente, cómo se han desarrollado investigaciones acerca de la lectura y escritura y su incidencia en el ámbito educativo. A continuación, reseñaremos estudios provenientes de publicaciones y propuestas pedagógicas que abordan, por un lado, la enseñanza de la literatura, y por otro, la función epistémica de la lectura y escritura para la enseña-aprendizaje de otros contenidos a nivel de: primaria, secundaria y superior. Estos trabajos guardan relación con nuestra propuesta: Leer y escribir como herramienta epistémica para la comprensión de la literatura en estudiantes de Tercero de Bachillerato: La Generación del 30 en Ecuador.

Revisamos estudios que dan cuenta de la enseñanza y la importancia de la literatura en el contexto educativo. Trujillo (2010) en su trabajo *Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria*, considera que la didáctica de la literatura en secundaria es un asunto de atención urgente en la agenda educativa. El objetivo de su trabajo, por un lado, fue conocer

³ Este grupo está coordinado por la Dra. Paula Carlino. Para mayor información sobre este grupo de investigación pluridisciplinar, consultar la siguiente página web: <https://sites.google.com/site/gigecolem2010/>

el funcionamiento escolar de la literatura en secundaria correspondiente a dos contextos educativos: Barcelona (España) y Puebla (México). Y, por otro lado, analizar las prácticas de lectura literaria como momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. Para el registro de información, este autor diseñó instrumentos: protocolo de observación, banco de datos, guiones de entrevista, cuestionarios y diario de campo. Así mismo, comprueba que el acercamiento a prácticas de lectura: lo que se lee, la forma de hacerlo y la finalidad guardan interrelación, y la lectura de textos literarios constituye un momento esencial de intervención pedagógica de la enseñanza de la literatura y un camino para la formación de lectores literarios.

Así también, Cuesta (2013) y Rojas (2018) centraron su interés en la enseñanza de la literatura, estos autores consideran que la literatura posibilita a los estudiantes ser parte de una comunidad de lectores, además, permite compartir con otros no solo el gusto por las letras, sino también la cultura que ella proporciona. A la hora de observar la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas, se necesita un posicionamiento teórico amplio, sin caer en la aporía que la literatura es un discurso social más. En relación al papel que desempeña el docente de literatura, este deberá ser un vínculo entre el estudiante y la literatura, estimulando su interés. Estos autores consideran, que lo ideal sería no solo leer lo clásico, sino también libros de temáticas de interés para los alumnos, una buena alternativa para comenzar con esta práctica sería empezar con la lectura de literatura juvenil, una vez afianzado la competencia literaria se podrá abrir un abanico de opciones al estudiantado.

En esta línea es relevante para nuestra investigación el estudio de Domínguez y Rojas (2020) quienes estimaron la necesidad de desarrollar la competencia literaria tomando como punto de partida el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que tienen lugar en las clases de Español-Literatura. La finalidad de este trabajo fue profundizar en los aportes teóricos sobre la competencia literaria y su tratamiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores, para desarrollar la competencia literaria en estudiantes de octavo grado, estructuraron actividades y seleccionaron textos literarios. De acuerdo con los resultados, la coherencia en la estructura de actividades y la selección de textos literarios, permitieron potenciar la lectura de obras literarias desarrollar la imaginación, y contribuir a mejorar la redacción y la ortografía en los alumnos.

Por otro lado, resulta significativo para nuestra investigación reseñar trabajos vinculados a la función epistémica de la lectura y escritura para la enseñanza de otros contenidos. El trabajo de Fernández y Carlino (2007) enfoca aspectos sobre la enseñanza de contenidos disciplinares mediados por prácticas de lectura y escritura. Estas autoras recaban datos sobre las prácticas de lectura y escritura en estudiantes de universidad (de primer y segundo año de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias). El propósito fue conocer y entender estas prácticas desde la mirada de los docentes y los estudiantes. Tomaron como objeto de estudio la *lecto-escritura* ya que investigaciones previas muestran estas prácticas como constituyentes básicos para el estudio y el aprendizaje de asignaturas a nivel universitario. Los resultados a los que llegaron fueron: por un lado, contribuyeron teóricamente al campo de culturas académicas, y por otro, aportaron a las prácticas y políticas relacionadas a la permanencia de los estudiantes, evitando la deserción estudiantil.

Así también, Manacorda (2009) propuso la enseñanza de Microbiología Ambiental mediada por prácticas de lectura y escritura, esto, con estudiantes de tercer año de Saneamiento y Protección Ambiental. El objetivo de este estudio fue transmitir las vivencias de los estudiantes universitarios a lo largo del cuatrimestre. Para el efecto, consideró llevar a cabo trabajos prácticos con la utilización de un cuadernillo, en el cual debían incluir: el tema, fundamento teórico, objetivos, técnicas, esquemas, consignas, materiales y biografía. Esto, permitió que los estudiantes ejerzan prácticas de lectura y escritura, y al mismo tiempo aprendan contenidos disciplinares.

En concordancia con los dos estudios anteriores, Castellar et al. (2009), vieron la necesidad de mejorar la expresión escrita y la comprensión de textos científicos disciplinares en estudiantes de la Escuela de Auxiliares Técnicos en la Medicina. El objetivo de esta propuesta fue fortalecer la elaboración de informes escritos de los alumnos de enfermería, esto, a partir de textos disciplinares y redacción de las observaciones (textos) que en lo posterior ayudaría a un buen desenvolvimiento laboral. Para cumplir con este propósito, los autores desarrollaron e implementaron una secuencia didáctica con actividades encaminadas en lecto-escritura como herramienta facilitadora para el aprendizaje de contenidos de enfermería. El resultado fue que los alumnos realizaron informes escritos apegados a su área de conocimiento. Además, tuvieron la posibilidad de trabajar de diferentes maneras y lograr objetivos mayores utilizando otras herramientas didácticas.

Así mismo, Gabarra y Parrilli (2009) buscaron erradicar la ausencia de la lectura y escritura en estudiantes de nivel medio y universitario, para lo cual, se propusieron incorporar la enseñanza de contenidos disciplinares. Además, se entregó a cada alumno en forma de préstamo, libros de distintas asignaturas y algunos cuentos para que se motiven a ejercer la práctica lectora. Asimismo, como meta de estos autores fue conseguir que los alumnos escribieran en las diferentes asignaturas, es así, que centraron su atención en el desarrollo de resúmenes, ya que esta producción escrita se lleva a cabo en todas las materias, y su producción exige la puesta en juego de estrategias cognitivas complejas que favorecen el crecimiento intelectual. Como resultado de esta propuesta se consiguieron cambios en la cultura escolar. Otro ejemplo de este tipo de estudios es el de Ortiz y Luján (2009) quienes observaron al inicio del ciclo superior un modo superficial de lectura tanto de textos literarios como de informativos, y dificultades para expresar ideas de forma oral y escrita. Para hacer frente a este problema, se propusieron introducir y compartir modos de leer y escribir, manifestaciones del y para el entorno que favorezcan el desarrollo de prácticas reflexivas y críticas. Esto, a partir de la utilización de los medios de comunicación (titulares de diarios para que los estudiantes tengan la posibilidad de hacer reflexiones) y contenidos literarios del siglo XIX y XX. Gracias a este trabajo, los estudiantes pudieron analizar críticamente su entorno a partir de la lectura y escribir nuevos textos relacionados con la realidad y con otros textos.

Otro trabajo significativo que abreviamos sobre lectura y escritura es el de Rosli (2016) *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Esta autora considera que la lectura y la escritura impulsan el acceso, la comunicación y la reflexión de los conocimientos. Además, estas prácticas promueven los aprendizajes disciplinares en las diferentes materias que cursan los estudiantes. Por otro lado, sostiene que se debería fomentar los usos epistémicos de leer y escribir (explicar y confrontar las interpretaciones, volver a los materiales para corroborar o refutar argumentos...) esto favorecería a experiencias de aprendizaje relevantes. Por último, este estudio plantea que la lectura y escritura sea un hábito que afecte a los estratos sociales, al ámbito educativo y cultural.

Por último, la investigación de Navarro et al. (2020) que siguiendo las perspectivas “escribir para aprender y aprender a escribir” presentaron una propuesta didáctica

fundamentada en la lectura y escritura de disciplinas (Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Identificaron la riqueza y diversidad de los géneros discursivos a través del currículum. Para ello, estos autores seleccionaron actividades del libro de texto que incluyeron leer o escribir esos géneros, además, desarrollaron secuencias didácticas con dos componentes: el primero, brindó bases teóricas y pedagógicas que explicaron el potencial epistémico de la lectura y la escritura. Y, el segundo, ofreció una serie de consignas y actividades concretas para andamiar y modelar las tareas solicitadas. Estos autores encontraron a esta propuesta didáctica de trabajo con el potencial epistémico de la lectura y la escritura, un modelo teóricamente fundamentado, sencillo y factible para escribir y leer, para aprender conocimientos disciplinares y aprender a leer y escribir lenguaje académico.

1.3. Antecedentes locales

De acuerdo a nuestra revisión bibliográfica, dentro del ámbito local existen escasas investigaciones que se ocupan de la enseñanza de contenidos literarios mediados por prácticas de lectura y escritura direccionadas para el bachillerato. Existen propuestas que aprovechan la función epistémica de la lectura o de la escritura para enseñar otros contenidos disciplinares encaminadas al nivel superior. En cambio, otras investigaciones centran su interés en la animación de la lectura y la escritura para la primaria. A continuación, reseñamos trabajos significativos para nuestra investigación.

Al respecto, Villavicencio y Molina (2017) diseñaron e implementaron una secuencia didáctica centrada en la escritura de tres géneros académicos: abstract, reseña y ensayo. Esto, en la asignatura de Narrativa Hispanoamericana. Para llevar a cabo esta propuesta los autores revisaron el sílabo, afinaron detalles de la secuencia didáctica, documentaron la experiencia y optimizaron la página de Facebook (donde se visualizó la función epistémica de la escritura en la asignatura). Los resultados de esta propuesta incidieron en la parte pedagógica, ya que demandó más trabajo al docente de la asignatura en cuanto a planificación de actividades. Por otro lado, un aspecto enriquecedor fue la revisión entre pares y los grupos de trabajo porque permitieron la contribución de la clase mediante discusiones grupales y lectura de borradores. Asimismo, la página de Facebook se convirtió en un medio importante para difundir información sobre aspectos formales de la escritura. Por último, se evidenció mayor participación de los estudiantes y hubo un cambio de comportamiento positivo al momento de reflexionar sobre su trabajo con los textos.

Relevamos el trabajo de Cordero y Carlino (2019) cuyo propósito fue estudiar el proceso que atraviesa un docente cuando procura incluir en sus clases la escritura como herramienta para enseñar contenidos de la asignatura de Métodos Numéricos. Esta investigación intervencionista tiene dos ejes: el primero, de carácter formativo donde el docente trabajó junto a un investigador-colaborador en el diseño e implementación de una secuencia didáctica centrada en la escritura de una entrada de manual, y el segundo, investigativo que tuvo como finalidad describir los cambios que se produjeron en la actividad del docente y de los estudiantes en el aula al implementar por tres ocasiones la secuencia. Los resultados determinaron que hubo cambios de una implantación a la otra, ya que el profesor fomentó espacios para la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Asimismo, Yáñez (2020) en su trabajo *Análisis de la propuesta de enseñanza de la lectura y escritura de la oferta educativa del Ciclo Básico Acelerado*, propuso conocer la pertinencia del programa de Educación General Básica a las condiciones socioculturales de los estudiantes, mediante la enseñanza de la lectura y escritura. Para el efecto, analizó la lectura y escritura como herramientas de interacción social desde el enfoque sociocultural, asimismo, revisó las definiciones de alfabetización y escolaridad inclusiva, estos conceptos considerados como sinónimos en los programas de alfabetización del Ecuador. Los resultados de los aspectos socioculturales de los estudiantes mostraron que la mayoría provienen de un entorno con bajo nivel de instrucción escolar, de deserción escolar y de analfabetismo que afectan el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Frente a esta situación de desventaja los docentes de Lengua y Literatura buscaron desarrollar metodologías que promuevan el fomento de las destrezas de lectura y escritura.

Finalmente, un importante aporte es la propuesta de Jumbo (2020) sobre *Animación a la lectura y escritura literaria en la casa de acogida “Hogar Miguel León”*, este estudio tuvo como objetivo implementar un proyecto de animación a la lectura, a partir de un paradigma investigativo cualitativo mediante un diseño metodológico acción participativa, se ejecutó en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. Esta autora encuentra que el proyecto permitió mayor accesibilidad a la lectura literaria, además, incrementó la participación, motivación y capacidad creativa de los tres grupos a los que estuvo dirigida la propuesta.

Este relevamiento nos permitió observar, por un lado, la escasez de investigaciones que den cuenta de la enseñanza de contenidos literarios mediados por prácticas de lectura y de escritura para el bachillerato. Por otro lado, se evidenció que existen propuestas que aprovechan el potencial epistémico de la lectura y la escritura, pero, para la enseñanza de otros contenidos disciplinares y pensados más para el nivel superior. Por tal motivo, esta tesis pretende ser una contribución a dicha área de vacancia temática mediante el aporte de resultados centrados en indagar cómo las prácticas de lectura y escritura hicieron posible la enseñanza y el aprendizaje de contenidos literarios en torno a La Generación del 30 en Ecuador.

CAPÍTULO II

Marco conceptual

Nociones teóricas para analizar la enseñanza de literatura mediada por prácticas de lectura y escritura

*Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.
No es posible leer sin escribir, ni escribir sin leer.*

Paulo Freire

*Lectura y escritura se constituyen como verdaderas herramientas
intelectuales que hacen posible el aprendizaje.*

Olson

En el presente capítulo explicamos las nociones teóricas que utilizamos para diseñar la secuencia didáctica sobre La Generación del 30 en Ecuador y, al mismo tiempo, analizar los datos recolectados en nuestro proyecto con la finalidad de describirlos e interpretarlos. Para el efecto, distribuimos la explicación teórica en seis apartados, los tres primeros se relacionan con el qué se enseña y los tres segundos con el cómo se enseña: En el primero (2.1), hacemos una explicación de algunas nociones que nos permitieron comprender los procesos de lectura y de escritura en el aula. En el segundo (2.2), abordamos las nociones teóricas que nos permitieron describir los contenidos que la docente se propuso enseñar para lograr que los estudiantes ejerzan prácticas de lectura y escritura. Para el efecto, dividimos este apartado en: construcción del objeto de enseñanza, quehaceres de lectura y escritura, quehaceres del lector, y quehaceres del escritor. En el tercero (2.3), explicamos los cambios en la enseñanza de contenidos literarios basados en los Lineamientos curriculares para el Tercero de Bachillerato de 2010 y el Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016. Para llevar a cabo estas descripciones, dividimos este apartado en: Una mirada desde el currículo, ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura? Educación Literaria y La Generación del 30 como saber disciplinar. En el cuarto (2.4), abordamos la función epistémica de la lectura y la escritura. En el quinto (2.5), detallamos en qué consiste una secuencia didáctica y cómo aplicarla para promover prácticas de lectura y de escritura. En el sexto (2.6) y último apartado, detallamos algunas nociones teóricas que nos permitieron analizar la actividad de la docente encaminada a desarrollar las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes. Al

igual que en los apartados anteriores, también, se divide en subapartados: acción didáctica, transacciones didácticas y contrato didáctico, el juego didáctico, el medio didáctico y las funciones del docente: definir, hacer devolución, regular e institucionalizar.

2.1. Proceso de lectura y de escritura

El acto de leer no implica únicamente la perfección de la lectura fonológica, es un proceso cognitivo que tiene un *antes* (prelectura) permite que el estudiante despierte un interés, que genere curiosidad por el texto que lee, active sus conocimientos previos y los prerrequisitos (condiciones necesarias para desarrollar con éxito la lectura). Un *durante*, el momento propiamente dicho de leer (lectura), en el cual se consigue la interiorización con el texto, es la parte que involucra la comprensión textual y un *después* (poslectura) que permite conocer cuánto comprendió un estudiante mediante la reconstrucción de la información. Como afirma, Valverde (2014):

Leer es un proceso mental, para adquirir este conocimiento, el cuerpo necesita de cierta madurez mental y física, si no se tiene, el proceso no se dará tan fácil; por lo tanto, este proceso implica ver un código escrito (generalmente letras y números), identificarlo (reconocer letras y palabras y saber pronunciarlas), descifrarlo (entenderlo y captar la idea), comprenderlo e interpretarlo y se necesita de práctica, para lograr obtener los resultados deseados. (p.80)

El acto de leer es el proceso de “construir significado” a partir del texto, esto es posible por la interacción entre los elementos textuales y los conocimientos del lector. Cuando mayor es la concordancia entre ellos, más probabilidades de éxito hay en la lectura. Por otro lado, cuando el lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer (Valverde, 2014).

La lectura ha sido considerada como una habilidad o destreza que se utiliza para adquirir información y registrarla en los más diversos formatos. De acuerdo con Lerner (2001):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.115).

La autora manifiesta que la lectura permite conocer y vivir en otros mundos a través de la comprensión y la imaginación; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien es alejarse de este y asumir una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarnos del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto.

Investigaciones realizadas desde diferentes ramas del saber han contribuido a producir una transformación en la concepción de lectura. Por una parte, numerosos estudios psicolingüísticos consideran a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el autor. Por otra parte, diversos estudios históricos, antropológicos y sociológicos han permitido superar la mirada homogénea y técnica sobre la lectura al considerarla una práctica histórica y social. Estos estudios “permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas en diferentes sociedades o épocas y nos aportan así un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para entenderlas y definir las mejor.” (Lerner, 2001).

Otro aspecto importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la escritura, esta debe convertirse en una actividad espontánea e interactiva donde el estudiante sea capaz de realizar producciones en función a diversos textos, sean estos literarios o no literarios. Para ello, es preciso contar con momentos que posibiliten la producción textual: 1. *Planificación*, hace referencia a ¿qué se va a escribir? ¿cómo? ¿para quién? 2. *La organización* es el punto de partida donde se elabora un borrador de las ideas más sobresalientes sobre un texto. Y, 3. *La revisión*, el texto se somete a modificaciones con la finalidad de mejorarlo. En términos de Cassany (2001):

La escritura es definida como una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualización de la actividad verbal.

Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados y que es compartido por una comunidad específica. De allí, que la escritura tiene varias funciones: la intrapersonal, que comprende la registrativa, la manipulativa, la epistémica, y la interpersonal, que se manifiesta en la comunicativa, la organizativa y la estética. (p.112).

Escribir es un proceso de comunicación con diferentes propósitos y para diferentes contextos. Se trata de conseguir que el estudiante ponga en orden las ideas que quiere expresar para que produzca diversos mensajes y puedan ser estos compartidos e interpretados por sus pares. Los estudiantes al aprender una materia, tomar apuntes y leer textos adquieren un nuevo lenguaje y conocimientos que les permiten elaborar una reinterpretación y asimilación de la información, y al final expresar lo aprendido a través de la escritura, más consistente, presentando no solo ideas propias sino también argumentos, datos y opiniones tomadas de otras fuentes. En definitiva, aprender a escribir es aprender a pensar e implica un procesamiento de la información, porque se escribe utilizando ideas y léxico propio.

2.2. Nociones teóricas involucradas en las prácticas de lectura y escritura

En esta sección, abordamos las nociones teóricas que nos sirvieron para describir los contenidos que la docente se propuso enseñar a partir de ejercer prácticas de lectura y escritura. Para el efecto, dividimos el apartado en: 1. Construcción del objeto de enseñanza, 2. Quehaceres de lectura y escritura, 3. Quehaceres del lector, y 4. Quehaceres del escritor.

2.2.1. Construcción del objeto de enseñanza

Es preciso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje seleccionar los contenidos que se impartirán, para explicar cómo hacerlo, tomaremos los criterios señalados por Delia Lerner (2001) a partir de la concepción teórica de Chevallard (1997) sobre la *trasposición didáctica*, es decir, los contenidos que la escuela se propone enseñar y los contenidos que realmente se dan en la praxis. Para seleccionar los contenidos de aprendizaje, es preciso tomar en cuenta dos criterios: en primer lugar, seleccionar es imprescindible, porque es imposible enseñarlo todo, sin embargo, al seleccionar determinados contenidos se los separa del contexto de la ciencia o de la realidad en la que están inmersos, y en esa medida se los transforma y reelabora. La responsabilidad a nivel de diseño curricular es enorme porque muchas deformaciones del objeto pueden tener su origen en este proceso de selección, es

necesario que exista una vigilancia que evite el alejamiento entre el objeto de enseñanza y el objeto social de referencia. En segundo lugar, toda selección supone una jerarquización, acerca de qué es lo que se va a considerar prioritario y qué se enfatizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Lerner (2001) para el caso de la lectura y la escritura, el propósito educativo es incluir a los aprendices en una comunidad de lectores y escritores con amplios conocimientos y habilidades para que sean parte de una cultura escrita. En este sentido, el objetivo de la enseñanza son las prácticas sociales de lectura y escritura. Sostener esta consideración es diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita: al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye la lengua escrita pero no se reduce a ella.

A lo largo de la historia, se evidencia diferentes momentos y modelos en relación con la lectura y la escritura. Jean Hébrard (como se citó en Lerner, 2001) distingue modelos que están centrados en enseñar a leer para leer o a escribir para escribir y los modelos para los cuales enseñar a leer y a escribir, es solo un medio para enseñar la lengua escrita. En el primer momento, dio lugar a un nuevo género, la novela escolar. Sin embargo, el énfasis de formar lectores no conduce por fuerza a incluir en la escuela libros que circulaban fuera de su ámbito. En este sentido, la trasposición didáctica estaba en acción, pero no se había tomado conciencia de ella, por lo que era imposible controlarla. Un segundo momento se centra en enseñar a leer para enseñar lengua, esto es, en la utilización de los textos escogidos para trabajar ejercicios gramaticales u ortográficos, en la actualidad, algunas escuelas aún mantienen esta línea (descriptivo y normativo) para la enseñanza de la lengua. Además, se hace énfasis en los textos como tales, es decir, en las superestructuras textuales, corriendo el riesgo de que esos contenidos se desvinculen de la lectura y de la escritura. Es así, que la caracterización de las diferentes infraestructuras ha tenido éxito como objeto de enseñanza; la definición de los formatos textuales ocupa un lugar importante en los textos escolares, por tal motivo, algunos docentes consideran que ese es el contenido prioritario de Lengua.

Al parecer, la enseñanza de las características de la superestructura, según la experta María Elena Rodríguez (como se citó en Lerner, 2001) ocupa menos tiempo de clase, que trabajar sobre los problemas propios de cada texto y sobre los contenidos lingüísticos que contribuyen a resolverlos. En este sentido, se corre el riesgo de no poder resolver la

multiplicidad de problemas involucrados en la comprensión o en la construcción de cada texto, aunque, se maneje las características de la superestructura (anticipaciones ajustadas al género, autocorrecciones del propio escrito). Otra razón por la que se explica el éxito de las superestructuras textuales, es debido a sus clasificaciones, ya que proyectan un esquema aplicable a diversas situaciones y seguro con el cual trabajar. Sin embargo, se reduce a la simplificación de los contenidos.

Por consiguiente, dentro del ámbito educativo es sugerente dedicar tiempo de calidad para trabajar la lectura y la escritura, de esta manera lograremos que los aprendices se inserten a una comunidad de lectores y escritores. Sostener que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura supone entonces incluir los textos, pero no reducir su enseñanza a ellos. Las decisiones involucradas en la selección y jerarquización de los contenidos son cruciales, decir qué se enseña significa al mismo tiempo, decir qué es lo que no se enseña. Por último, es necesario desarrollar condiciones didácticas que favorezcan a las prácticas de la lectura y la escritura en el ámbito escolar, con la finalidad de incorporar a *todos* los estudiantes a esas prácticas sociales dentro y fuera de la escuela.

2.2.2. Quehaceres de lectura y escritura

Lerner (2001) considera que después de construir el objeto de enseñanza a imagen y semejanza de las prácticas sociales de la lectura y escritura, es necesario dilucidar en qué consisten estas prácticas, cuáles son los contenidos involucrados en ellas para definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de preservar su sentido. Caracterizar el objeto de referencia del modelo que orienta a la construcción del objeto de enseñanza, resulta problemática en nuestra área, porque no es producto de la actividad científica.

Las prácticas sociales de lectura y de escritura existen con antelación y son independientes de los estudios lingüísticos, psilingüísticos y sociolingüísticos. La contribución de las ciencias del lenguaje es fundamental, porque nos subministran un objeto de referencia directo con base en el cual delinear el objeto de enseñanza, hace también, un aporte decisivo a la conceptualización de las prácticas y permite explicar de esta manera los contenidos que deben estar en el aula: las estrategias puestas en acción por los lectores, las relaciones entre los propósitos y las modalidades de lectura, las operaciones involucradas en

la escritura: los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos.

Ante la consideración anterior, Lerner (2001) manifiesta que no es suficiente, aun, queda mucho por investigar para un conocimiento confiable y riguroso del funcionamiento de la lectura y escritura en tanto prácticas sociales. Por otro lado, los estudios históricos nos permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas de diferentes épocas y nos aportan un conjunto de saberes, esto nos sirve para interrogar las prácticas actuales, para entenderlas y definir las. Es así, que en los análisis históricos han revelado que las prácticas de la lectura fueron *intensivas* para luego convertirse en *extensivas*. En este sentido, se puede manifestar que se leían pocos libros, pero de manera intensa, profunda y reiterada, en lo posterior hubo un giro, que abarca una variedad de lecturas de manera rápida y superficial. Si bien es cierto, las prácticas intensivas fueron antes que las extensivas, pero, ambas pueden coexistir en una misma sociedad. Sin embargo, la una práctica puede predominar sobre la otra de acuerdo a los grupos sociales, esto es, en los sectores más pudientes o letrados las prácticas son extensivas y en los sectores populares ha perdurado las prácticas intensivas. En el caso de la lectura, esta podía ser más bien pública o más bien privada, por ejemplificar, cuando leemos la biblia, por lo general lo hacemos en voz alta y en comunidad, estas prácticas son extensivas, se vuelven intensivas cuando leemos en la intimidad, en solitario.

En la actualidad, existe predominio de las prácticas extensivas de lectura, esto, por el aumento de bibliografía, sin embargo, no podemos decir que las prácticas intensivas hayan desaparecido. Del mismo modo, en relación a la dimensión público-privado, la lectura tiende a ser más bien privada, aun así, existen situaciones de lectura pública. En el ámbito educativo, por ejemplo, los alumnos al leer la cartelera estudiantil en la cual se expone diversa información, al hacerlo lo comentan y comparten con sus pares, esta lectura es pública. Por otro lado, hay una lectura compartida en la intimidad cuando las madres leen cuentos a sus hijos. En suma, existe un común denominador a lo largo de la historia y en la actualidad con referencia a las prácticas de la lectura y la escritura, siendo el mismo, las relaciones con el otro, suponen interacciones entre lectores acerca de los textos: recomendar lo valioso, discutir interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores (Lerner, 2001).

2.2.3. Quehaceres del lector

De acuerdo con Lerner (2001) entre los quehaceres del lector que implican las interacciones con otras personas acerca de los textos, es decir, un quehacer público, se encuentran: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro u otro texto, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de diarios. Por otro lado, entre los quehaceres privados del lector se consideran: anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha entendido cuando se detecta una incoherencia, saltar lo que no se entiende y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de este asumiendo una aposición crítica, adecuar la modalidad de lectura (exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida) a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo.

2.2.4. Quehaceres del escritor

En cuanto a los quehaceres del escritor, para Lerner (2001) la distinción entre lo compartido y lo privado es menos nítida, quizá porque la escritura es más solitaria que la lectura, pero al mismo tiempo obliga a quien la ejerce a tener presente el punto de vista de los otros, de los futuros lectores. Los grandes quehaceres del escritor son: planificar, textualizar y revisar una y otra vez. Estos quehaceres no son observables desde el exterior y se lleva a cabo en lo privado. Ahora bien, decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto (quehacer específico del proceso de planificación) supone determinar cuál es la información que es necesario brindar a los lectores y cuál pueden omitirse porque estos ya lo manejen o puedan inferirla, es decir, supone considerar los probables conocimientos de los destinatarios.

Por otro lado, evitar ambigüedades o malentendidos, es un quehacer del proceso de textualización revisión, implica al mismo tiempo una lucha solitaria con el texto y un constante desdoblamiento del escritor que intenta representarse lo que sabe o piensa el lector potencial. Las exigencias del desdoblamiento, llevan al escritor a poner en acción otros quehaceres en los cuales se encarna la dimensión personal, esto es, discutir con otros cuál es el efecto que se quiere producir con los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo, poner a consideración de otros lectores las producciones.

Finalmente, los quehaceres que pertenecen a la esfera más íntima del escritor cuando la producción es individual pasan a ser también interpersonales. Escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que trae la escritura y de ese modo se constituyen objeto de reflexión, cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad (Lerner, 2001).

2.3. Contenidos de carácter literario

Las concepciones teóricas de este apartado provienen de los Lineamientos curriculares para el Tercero de Bachillerato de 2010 y el Currículo de los niveles de educación obligatoria de 2016, esto, con la finalidad de conocer los cambios en la enseñanza de contenidos literarios. Además, se consideraron las nociones de Gustavo Bombini para describir la enseñanza de la literatura a través del tiempo. Para llevar a cabo estas descripciones, dividimos este apartado en: 1. Una mirada desde el currículo, 2. ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura? 3. Didáctica de la literatura, y 4. La Generación del 30 como saber disciplinar.

2.3.1. Una mirada desde el currículo

El currículo es un documento propuesto por el Ministerio de Educación y pretende servir de guía al docente para elaborar la Planificación de Unidad Didáctica (PUD). La PUD es una explicación minuciosa de los contenidos que se llevarán a cabo con los estudiantes en el aula. En esta se incluyen: datos informativos, tiempo de duración y término de la unidad, objetivos, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, las actividades de aprendizaje y recursos. De acuerdo al Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016), un currículo es definido como:

La expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (p.4)

Un currículo sólido y ajustado a las necesidades de los aprendizajes garantiza la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, sus funciones son: por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de

acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo y, por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas. (Ministerio de Educación, 2020)

El currículo ecuatoriano ha pasado por una serie de transformaciones con la intención de lograr una educación de calidad y calidez. Para explicar los cambios que se han generado en el aprendizaje de los contenidos curriculares del área de Lengua y Literatura, tomaremos como referencia los Lineamientos curriculares para el Tercero de Bachillerato de 2010 y el Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016. El primer documento hasta quedar en desuso se encontraba en proceso de validación, es decir, su carácter no era del todo formal. En los Lineamientos curriculares de 2010, los contenidos de aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura no estaban distribuidos por unidades didácticas sino por bloques curriculares, siendo estos: Lo real y lo fantástico, Utopía y barbarie, Textos de la vida cotidiana y Literatura subalterna. De los cinco bloques propuestos, tres correspondían al aprendizaje de literatura y dos a la enseñanza de textos de la vida cotidiana.

En lo que respecta, al Tercero de Bachillerato no se consideraba en la enseñanza de la literatura la temática de La Generación de 30. Los contenidos de aprendizaje de la literatura giraban en torno al bloque *Lo real y fantástico*, a las *Vanguardias* y a la *Literatura subalterna*. Con respecto a los Textos de la vida cotidiana se analizaban los grafitis, la publicidad, tiras cómicas, código de convivencia y reportajes. Otros de mayor formalismo como el oficio, la hoja de vida y la solicitud.

Por otro lado, en el Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016, existe un cambio considerable para el área de Lengua y Literatura, ya no se trabajan por bloques, estos fueron sustituidos por unidades didácticas, dentro de las cuales se integran cinco bloques: Lengua y cultura, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Literatura. Este documento es más completo que los lineamientos anteriores y existe mayor precisión en sus contenidos. En el caso del Tercero de Bachillerato, nivel con el cual trabajamos nuestra propuesta, como contenido de estudio se incluye La Generación del 30, en la unidad 5 en el bloque de Literatura. Según el Currículo (2016) enfatiza:

El estudio de Literatura en Bachillerato, conduce a los estudiantes a la formación de su identidad y a la apropiación de su cultura mediante el reconocimiento y análisis reflexivo de

la realidad sociocultural del país. Los estudiantes comprenden que la literatura es un vehículo de producción, transmisión y conservación de la cultura (p.1231)

En este sentido, gracias al estudio de la “literatura” los alumnos son capaces de conocer su cultura y sentirse parte de una sociedad. Además, de desarrollar sus habilidades comprensivas y expresivas. Por otro lado, la literatura debe ser para el estudiante un espacio de disfrute que permita apreciar la belleza por medio de palabra. El currículo de los niveles de educación obligatoria 2016 es más completo en términos de organización, de contenidos curriculares y fue creada con la intención de ser flexible y dar libertad al docente para que en función de las necesidades de los estudiantes y de acuerdo a los contenidos curriculares de cada año escolar se pueda desarrollar los documentos pedagógicos.

2.3.2. ¿Qué se enseña cuando se enseña literatura?

De acuerdo con Bombini (2006) la enseñanza de la literatura a través de la historia muestra una serie de cortes y transformaciones para llegar hasta hoy. En el siglo XIX, la escuela media se define como nivel del sistema educativo y la literatura ocupa un lugar significativo en el currículo, se genera una doble matriz, retórica e histórica, en este sentido, los textos son seleccionados y leídos como modelos normativos, de un cierto uso del discurso y como representativos de distintos periodos de las literaturas nacionales, esta se mantiene estable hasta el siglo XX, donde se instauran nuevos cambios en la reforma de los 90, en la reestructuración del sistema educativo desaparecen los antiguos espacios curriculares de las historias literarias, nacionales o continentales, centradas en la disciplina general, denominada *Lengua*, ello trae cambios profundos en la concepción sobre el conocimiento escolar de la literatura. Estos cambios, no surgieron en espacios que fomenten participaciones de actores del campo educativo y cultural, ligados a la actividad literaria y de enseñanza.

La reforma de los 90 tiene su orientación tecnocrática, por lo que no dio el espacio para una intervención pluralista y dialogada. Sin embargo, esta situación merecía la participación de pedagogos, académicos, escritores, profesores, alumnos y más tarde historiógrafos. Se impuso entonces, una tendencia comunicativa e instrumentalista, en la que la literatura es considerada como un discurso social o descrita como un tipo textual y ocupó un lugar más en el catálogo organizador de la propuesta curricular, esto trajo como consecuencia un empobrecimiento cultural en la producción curricular y una ausencia

epistemológica como metodológica. En relación con la definición de nuevos saberes en el campo de la enseñanza, en la reforma de los 90 se ha avanzado en el trabajo con algunos conceptos recortados del campo de la teoría literaria, siendo esta narratología e intertextualidad.

Este autor considera, que en los años 80 constituye un momento crítico porque asestaron una puñalada a lo memorístico y a lo enciclopedista de la historia literaria escolar, se desplazaron las prácticas efectivas de lectura, por un metadiscurso literario reductivo, esto es: biografías del autor, características de los movimientos, hechos históricos, resumen del argumento, recursos retóricos, entre otros. En posición a este modo de leer opresivo y oprimente se consideraron otros discursos reivindicativos de la actividad del lector, de la lectura como práctica posible de la escuela, incluyen la idea de “placer de la lectura”. Construir esta relación de placer, se constituye como el fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela, como garantía para la formación de lectores, asiduos, interesados que “vivan ese placer”.

Para Bombini (2006) existe un cuestionamiento a la historia literaria escolar, supone un vacío de contenidos que debe ser llenado por una propuesta didáctica nueva, llamada teoría literaria que trae consigo una posible innovación curricular. En el caso de la enseñanza de la literatura se puede diferenciar rasgos específicos a los de la enseñanza de la lengua, esto es, en el ámbito escolar la teoría literaria ha tenido un impacto en cuanto a conocimientos, este se produjo porque las teorías lingüísticas se presentaron como teorías integrales que podían dar cuenta de la totalidad de los textos de manera sistemática. Otra propuesta para la recuperación de la lectura en el aula, es promover la lectura por placer que tiene un acercamiento genuino a la lectura literaria por parte del estudiante, en la cual es necesario desechar cualquier intervención escolarizante que se convierta en obstáculo de esa relación natural. Sin embargo, hay una consecuencia para esta propuesta, al ser una relación natural entre el estudiante y el texto sin la intervención de la escuela se estaría perdiendo los aportes que como institución brinda al aprendiz, además, la guía del lector experto que en este caso es el docente.

En el contexto educativo ecuatoriano para la enseñanza de la literatura se toma en consideración los contenidos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación a través del Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016. Es así que los contenidos

disciplinarios para los tres niveles de bachillerato (primero, segundo y tercero) se encuentran estipulados en este documento. Para el Primero de Bachillerato se considera la enseñanza de: Género épico, El teatro, Poemas épicos y adaptación visual de textos clásicos. Mientras que, para el Segundo de Bachillerato, centra su atención en: Novela realista hispanoamericana, El Modernismo, Realismo social ecuatoriano (La Generación del 30), Nueva narrativa hispanoamericana y Ensayo hispanoamericano. Finalmente, para el Tercero de Bachillerato, nivel con el cual trabajamos nuestra propuesta considera la enseñanza de: Poesía del siglo XIX, Prosa del siglo XIX, Narradores ecuatorianos del siglo XX, La Generación del 30 y Poesía del siglo XX.

Los estudiantes pueden aprender, disfrutar y evaluar los recursos de los textos literarios, su estructura, los diversos géneros, la tradición literaria, la historia y la cultura. Los jóvenes, además de convertirse en lectores con hábitos y gusto por la lectura, desarrollarán su pensamiento crítico con el ejercicio de destrezas que aportan a la comprensión mediante la producción de sentidos mucho más amplios (Currículo de los niveles de educación obligatoria, 2016, p. 1227).

2.3.3. Educación Literaria

La enseñanza de la Literatura ha evolucionado considerablemente desde la década de los sesenta hasta nuestros días. Se observan cambios significativos, se concreta en el paso de la “enseñanza de la Literatura” al de la “educación literaria”. La articulación de la didáctica de la Literatura en torno al nuevo paradigma de la educación literaria tiene consecuencias decisivas en las necesidades formativas del profesorado de secundaria. Por una parte, exige que el especialista que sale de la facultad reorganice su bagaje de conocimientos, prioritariamente organizado en torno a la historia de la literatura y la teoría literaria, en función a los ejes dictados por los campos teóricos de referencia de la didáctica de la Literatura. Por otra parte, implica la ampliación de este bagaje con saberes relacionados con la actualización didáctica (Margallo, 2011, p. 168). A continuación, presentamos *los componentes del nuevo modelo de educación literaria* (Significado y funciones de la educación literaria) que incumbe al futuro profesor de secundaria para que, desde una visión abarcadora, pueda relacionar estas líneas de programación con los *objetivos de la educación literaria* (La programación literaria).

2.3.3.1. Significado y función de la educación literaria

En el arreglo del modelo de *educación literaria* ha sido decisivo el papel del constructor del *lector literario*. Ello supone un desplazamiento en los planteamientos que han dominado la enseñanza de la Literatura en secundaria basados en el autor y en la obra. Al primero responde el modelo historicista mientras el segundo tiene su principal representante en la técnica del comentario de textos. Las críticas teóricas que ambos modelos han cosechado, así como su incapacidad para adaptarse al nuevo tipo de alumnado al que van dirigidas, se encuentran en la base de la sustitución de los objetivos de la enseñanza literaria centrados en el conocimiento de autores y obras por el de formación del lector literario (Margallo, 2011).

El replanteamiento de las funciones de la literatura en la enseñanza secundaria supone un doble movimiento de ampliación y de revisión de sus objetivos. Por una parte, el modelo formativo se amplía para incorporar como objetivo la construcción del lector que ha de insertarse en una comunidad cultural. Por otra, la revisión y actualización de lo que supone el aprendizaje literario conduce a la reorganización de los contenidos escolares en torno al eje de la interpretación.

2.3.3.2. Programación Literaria

De acuerdo con Margallo (2011) se puede determinar una serie de pasos en función a las implicaciones didácticas del cambio de enfoque entre la enseñanza de la literatura y la educación literaria, entre ellos podemos mencionar:

- De una organización cronológica de los contenidos a otra más ligada a la progresión en la interpretación, como el descubrimiento de los géneros o los motivos temáticos.
- De un modelo basado en la transmisión de contenidos, de carácter contextual o técnico, a un modelo centrado en el desarrollo de las competencias que permiten al alumno crecer como lector literario.
- De una metodología centrada en el manual al protagonismo de las lecturas.

Estas intenciones deberían convertirse en un instrumento útil para el docente que debe programar la literatura en sus cursos de secundaria, pero, el currículo es una limitante porque, así como los objetivos del ciclo dibujan un marco que se sitúa en el paradigma de la educación

literaria, los contenidos de cada curso no cumplen esta función orientadora por falta de concreción. Para que la traducción de los objetivos de la educación literaria en unos criterios de programación sea operativa, ha de facilitar que el profesor adecue sus intervenciones a este modelo.

2.3.4. La Generación del 30 como saber disciplinar

Es un movimiento literario que aparece con un grupo de jóvenes escritores del realismo social ecuatoriano. En sus obras destacan la tradición oral como elemento importante de nuestra cultura, los protagonistas y el lenguaje de las narraciones pertenecen al pueblo. Los escenarios donde se desarrollan son los campos, pueblos costeños, caseríos de pesca, las haciendas o los latifundios serranos. Además, las huelgas obreras, manifestaciones, denuncias de injusticias sociales, la corrupción y el abuso de poder. La Generación del 30 marcó un hito en nuestro país, ya cansados de tanto atropello, un grupo de escritores ponen en manifiesto la figura del dominado (indio, montubio, cholo...) y su rol en el contexto. Moreano (2014) manifiesta:

La narrativa del 30 reconoció la pluralidad étnico-social del Ecuador, e hizo de indios, cholos, montubios, negros, trabajadores, pescadores, vagabundos, prostitutas, ladronzuelos los nuevos personajes del imaginario literario. Fue un acto de fundación 47 cultural del país, del fin de la exclusión y discriminación que la conciencia literaria oficial había hecho del pueblo ecuatoriano. (pp. 46-47).

La literatura del 30 merece una importante atención en el ámbito social, cultural y educativo, porque, recrea nuestra identidad que por largo tiempo se reprimió en manos de los opresores. Por otro lado, esta literatura es una fuente de análisis y conocimiento que merece ser impartida en las aulas de clase, permite a los estudiantes conocer sobre la historia del Ecuador y desarrollar el sentido de pertenencia hacia nuestra cultura.

Según Manuel Freire (2012) La Generación del 30 tiene las siguientes características:

1. Uso del habla popular costeña, sin omitir las denominadas “malas palabras” que son empleadas a nivel artístico,
2. Obras llenas de situaciones extremistas como asesinatos, violaciones, pactos diabólicos, supersticiones y borracheras,
3. Preferencia por el ambiente rural,
4. Temática: costumbres, creencias, pensamiento del montubio en general,
5. Cultivan una literatura comprometida con un mensaje de conciencia social y denuncia ante las

problemáticas sociales y políticas y 6. El lema del grupo fue: “La realidad y nada más que la realidad”.

Finalmente, este movimiento literario comprende dos grupos: el de Guayaquil, conformado por los escritores: Joaquín Gallegos Lara, José de la Cuadra, Enrique Gil Gilbert, Demetrio Aguilera Malta, Alfredo Pareja Diez Canseco y Adalberto Ortiz. El grupo de la Sierra integrado por Jorge Icaza, Fernando Chávez, Humberto Salvador, Enrique Terán, Jorge Fernández, Humberto Mata, Alfonso Cuesta y Ángel Felicísimo Rojas. Estos autores reflejan en sus obras la vida diaria del campesino serrano y costeño.

2.4. Función epistémica de la lectura y la escritura

En el presente apartado describimos el valor epistémico de la lectura y la escritura como herramientas para generar conocimiento.

2.4.1. La función epistémica de la lectura

La lectura según Cassany (2006) “es comprender”. Para ello, es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar con conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias y construir significados. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. En nuestra cotidianidad leemos de modo diferente el abanico de textos (poema, noticia, instrucciones...) y la manera de comprenderlos varía de acuerdo a su contenido, a sus palabras, las ideas y la lógica. Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos detallados y teorías poderosas.

La lectura como herramienta epistémica en el proceso de elaboración del saber, está presente en diferentes acciones para interpretar ideas y analizarlas, construir relaciones, inferir un nuevo conocimiento, considerar explicaciones alternativas, identificar puntos de vista e intenciones, elaborar conjeturas, conceptualizar, explicar, argumentar y valorar. Estas acciones son las que permiten al lector de forma significativa construir representaciones para aprender, cambiar y transformar sus modos de conocer y desarrollar el pensamiento. Por el

contrario, la lectura reproductiva, es aquella que exige a los estudiantes memorizar y reproducir ideas, carece absolutamente de potencialidad epistémica (Serrano, 2013).

Por otro lado, como señala Serrano (2013), la función epistémica de la lectura se nutre también de las diversas posturas que se adoptan al leer: leer con mirada crítica, leer para informarse, leer para identificar la tesis del autor, leer enfocando la atención en la información que puede extraer; leer centrando atención en las vivencias, los sentimientos y las intuiciones que afloran. La posibilidad de que el lector lea con mirada crítica, para reconocer los diversos modos y sentidos que contiene el texto, para examinar y cuestionar sus ideas, para descubrir en su estructura profunda las intencionalidades e implicaciones subyacentes y elaborar su propia visión y postura frente a él inciden en la estructuración de modos de pensamiento. (p.106)

2.4.2. La función epistémica de la escritura

Olson (1998) en su obra *El mundo sobre el papel* considera que “la magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemotécnico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistémica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (p.16). Para indicar los factores que hacen que esta práctica incida en el desarrollo del pensamiento, Olson la compara con el habla. La escritura lejos de ser una simple transcripción del habla como se pensaba, nos proporciona un conjunto de categorías que nos permite ver lo dicho y lo expresado de manera diferente. Por lo tanto, pone a nuestro alcance un modelo de conocimiento lingüístico, a partir del cual podemos reflexionar no solo lo que decimos, sino cómo lo decimos, este modelo nos transforma de hablantes a usuarios de la lengua. Gracias a la escritura podemos obtener una explicación no solamente de la manera que tenemos que decir las cosas, sino de la manera que tenemos que pensar las cosas. Asimismo, manifiesta que el origen del potencial epistémico de la escritura reside en el intento de superar una restricción propia del lenguaje escrito, en tanto comunicación diferida.

Olson le asigna relevancia a la escritura por sus funciones representacionales. Sostiene que la actividad con la escritura contribuye a determinar los significados del mundo y a proporcionar definiciones para ellos y a transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden luego transformarse en conceptos, principios y explicaciones, es

decir, en conocimiento. De este modo, el rasgo principal del pensamiento letrado es que trata de representaciones tales como afirmaciones, ecuaciones, mapas y diagramas, elaborados mediante el uso de palabras y símbolos. La elaboración de estas representaciones a través del lenguaje es lo que, sin duda, da forma al pensamiento y consolida la racionalidad. Pero ¿qué es el pensamiento? Sin negar su complejidad para explicarlo, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear (Serrano, 2013, p.101).

Al reflexionar sobre la escritura como instrumento poderoso de regulación del conocimiento, justifica su carácter *único* como instrumento de elaboración del pensamiento a partir del análisis de las características diferenciales que el lenguaje escrito presenta en relación con el oral. Para ello, hemos de considerar lo siguiente: 1. La escritura es más elaborada que el lenguaje oral, puesto que las reglas que rigen su producción son más estrictas (precisión de significados, ortografía, organización del texto en niveles de enunciación y composición: frase, enunciado, párrafo, texto), 2. Por la ausencia de un contexto compartido entre el escritor y el lector, debido que llevan su actividad en espacios físicos diferentes, es importante que el productor del texto explique las características de su discurso para evitar ambigüedades (Serrano, 2013).

Finalmente, la escritura es una actividad ligada al aspecto reflexivo del individuo en medida que analiza lo que escribe, mira críticamente sobre las ideas para objetivarlas, cuidando de que expresen verdaderamente lo que se desea, revisando y replanteándolas para que, en efecto, respondan a los propósitos que van surgiendo; proceso que conduce a la transformación del conocimiento.

2.5. Leer y escribir a través de secuencias didácticas

Una secuencia didáctica constituye una herramienta pedagógica importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque, da cuenta de una serie de actividades propuestas por el docente para generar en los estudiantes aprendizajes significativos. Como afirma Díaz Barriga (2013):

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones

problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (p.4)

En tal virtud, el docente debe identificar qué objetivos persigue al aplicar la secuencia y para qué, así como, los contenidos que va a enseñar y las actividades que los estudiantes desarrollarán, este último aspecto es trascendental, los aprendices deben encontrar en estas actividades acciones que determinen sus conocimientos. Para elaborar una secuencia didáctica, es preciso tomar en cuenta dos aspectos importantes: Las actividades para el aprendizaje y la evaluación inscrita en esas mismas actividades, es decir, las tareas, trabajos y producciones de los estudiantes constituyen elementos de evaluación (Díaz Barriga, 2013).

Es sugerente desarrollar en la secuencia tres tipos de actividades: *1. Actividades de apertura*, permite al docente abrir el clima del aprendizaje, pueden ser: preguntas para generar una discusión, problemas de la cotidianidad e interrogantes de interés basado en el aprendizaje o en la experiencia de los estudiantes, *2. Actividades de desarrollo*, es la interacción del estudiante con los nuevos contenidos de aprendizaje, esta interacción no se llevaría a cabo sin los aprendizajes previos de los discentes. El docente para fomentar esta interacción (aprendizajes nuevos con aprendizajes previos) se vale de diferentes herramientas tecnológicas, así como, de una clase expositiva, lecturas, entre otros. Es necesario, que las actividades no tengan poca significatividad, por el contrario, deben ser motivadoras y despertar el interés en los alumnos, *3. Actividades de cierre*, permite realizar una conclusión de los aprendizajes impartidos para que el estudiante reelabore la estructura conceptual y de conocimiento. Estas actividades se pueden realizarse de manera individual o grupal (Díaz Barriga, 2013).

Para llevar a cabo una secuencia didáctica encaminada a mejorar la lectura en los diferentes niveles educativos, es preciso, seleccionar un eje temático de diferente tipología textual, ya sea, narrativo, explicativo, argumentativo, descriptivo, informativo y comprender la intención comunicativa en cada uno de ellos. Es importante que los alumnos logren conectarse con los textos y a su vez valoren los conocimientos que adquieren de estos. De acuerdo con Dolz y Schneuwly (2001) sobre la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas, basados en géneros textuales, es preparar a los estudiantes para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, a analizarlo, a transformarlo y mejorarlo

como si se tratara de un texto ajeno. Los proyectos de escritura se ponen en marcha para hacer del primer texto de los alumnos, una producción todavía imperfecta, en este sentido, el reto de la secuencia didáctica es hacer de este primer borrador un medio y soporte para precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y para desarrollar la claridad de la expresión. Estos autores, también, consideran:

Las secuencias didácticas buscan desarrollar en los alumnos una relación consciente y voluntaria con su texto y permitirles elaborar una representación de la actividad de la escritura como el producto de un trabajo, de una elaboración progresiva. Los textos a los que se enfrentan los aprendices son de diversos géneros (un cuento, un álbum para completar, una carta al correo del lector, una nota de síntesis, etc.). Para que los dominen bien, los alumnos realizan en interacción con los profesores y sus compañeros de clase, diversas y numerosas actividades. (p.3)

Por consiguiente, una de las metas principales es preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo para juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo. El reto de una secuencia didáctica es lograr que el estudiante luego de escribir su primer texto (imperfecto), haga de este un medio de soporte para precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y desarrollar la claridad de la expresión. Se trata de ejercer formas intermedias de escritura adaptadas a las dificultades del alumno que permitan la toma de distancia y la autorreflexión sobre el comportamiento lingüístico. Todo esto en el marco de una concepción del aprendizaje de la escritura que busca situaciones, tareas, actividades y procedimientos que contribuyen a la transformación de las capacidades iniciales de los alumnos (Dolz y Schneuwly, 2009).

2.6. Nociones teóricas para el análisis de la actividad docente

En este apartado explicaremos qué acciones del docente contribuyen para fomentar las prácticas de lectura y escritura, para ello, utilizaremos las nociones de Gerárd Sensevy (2007) y de Apolo Castañeda et al. (2012). Para detallar estas acciones docentes, dividimos el apartado en: 1. Acción didáctica, 2. Transacciones didácticas y contrato didáctico, 3. El juego didáctico, 4. El medio didáctico, y 5. Funciones del docente: Definir, hacer devolución, regular e institucionalizar.

2.6.1. Acción didáctica

La acción didáctica se refiere a lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende (Sensevy, 2007). La acción didáctica se caracteriza por dos dimensiones: en primer lugar, una acción didáctica es estrictamente conjunta. Enseñar evoca siempre a aprender y aprender evoca siempre a enseñar, también, habrá ocasiones que se pretenda enseñar, sin lograr que nadie aprenda, en otras en cambio, habrá aprendizajes sin que nadie nos enseñe. Sin embargo, lo que caracteriza a una institución didáctica es el sentido de aprendizaje, es decir, que los individuos acudan con el propósito de aprender. Es importante considerar una acción didáctica como una acción conjunta, una relación entre el profesor y el alumno cimentada en la comunicación. En segundo lugar, la relación entre el profesor y el alumno debe centrarse en el saber a ser transmitido, este, con sentido antropológico.

En definitiva, una acción didáctica es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica) (Sensevy, 2007). De esta relación dependerá en gran medida que el docente mediante su acción didáctica propositiva cubra una necesidad de aprendizaje, es indispensable para ello, la reciprocidad en el acto didáctico.

2.6.2. Transacciones didácticas y contrato didáctico

Por transacción, entendemos un convenio que se hacen entre dos o más personas para llegar a un acuerdo, en tanto, el contrato es un compromiso a cumplir con ciertas condiciones. Pero ¿Qué relación tiene estas dos implicaciones en la parte didáctica? Una acción didáctica, es cooperativa y se fundamenta en la comunicación, por ende, es una acción dialógica, en este sentido, es productivo considerar a las acciones didácticas como transacciones. De ahí, la implicación del término transacción dentro del ámbito educativo (Sensevy, 2007).

Para explicar la importancia del diálogo en una transacción didáctica tomaremos las consideraciones de Sensevy (2007) a partir de las nociones de Vernant (1997), este autor caracteriza al diálogo como una acción lingüística que resulta de una interacción entre interlocutores, esta interacción no tienen finalidad por sí misma. Además, tiene carácter heterónomo, es tributaria de finalidades transaccionales, intersubjetivas e intramundanas. Considera que no hablamos por hablar sino por actuar en un mundo construido con la colaboración del otro o en oposición con él. En la transacción intersubjetiva los interlocutores

se reconocen mutuamente como co-emisores en sus dimensiones psicológica, social e ideológica, en tanto, la transacción intramundana es el cuestionamiento de la relación entre co-agentes con el problema que se encuentran en una situación que se comparten.

En este sentido, las acciones didácticas ya sean del profesor o del alumno deben incitar a quien la describe a buscar su complemento. Cuando un estudiante hace algo, ya ha cumplido con su parte de la transacción (siendo esta intersubjetiva e intramundana), desde luego, el docente está implicado. Es preciso conocer qué interacciones didácticas hacen posible el origen de una transacción, las acciones (roles específicos) que cumplan tanto el docente como el estudiante será un factor determinante para las transacciones didácticas. Por otro lado, los saberes y contenidos, objetos de la comunicación darán lugar también a las transacciones. (Sensevy, 2007)

Las transacciones intersubjetivo e intramundano son producidas espontáneamente por los saberes, esto ocurre, porque los interlocutores (agentes de la acción) se reconocen mutuamente como co-locutores (co-agentes) siendo los saberes el origen de la relación. Centrar la descripción alrededor de los saberes, no constituye una voluntad externa al estudio de la acción porque se interesa en los saberes *per se* (cuando una descripción se desarrolla con fines de formación, esta voluntad es necesaria). Si la descripción se centra alrededor de estos saberes como son desplegados en las transacciones, es porque se ha fundamentado que lo que da forma a estas transacciones (intersubjetivo e intramundano) son sus contenidos, mismos que se consideran contenidos de saber y epistémicos (Sensevy, 2007).

Situando lo explicado a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, a la enseñanza de la lectura y escritura a través de la literatura, para dar origen a las transacciones didácticas, es necesario que se efectúen en un marco comunicativo específico, en este caso el pedagógico, la base para ello es el diálogo. La interacción del docente y del estudiante genera una relación didáctica, esta interacción puede surgir de la explicación de una obra literaria, de su lectura, contexto, autor, así como, de la escritura de un comentario de esa misma obra. En este sentido, los saberes son parte de la interacción didáctica, pero solo los contenidos que dan forma a las transacciones. Al cumplir los dos actores (docente y estudiantes) con su rol, han hecho posible la transacción didáctica.

Por otro lado, para describir el término *contrato didáctico* nos valdremos de las explicaciones también de Sensevy (2007) con fundamentación teórica de Brousseau (1980)

quien manifiesta que un contrato didáctico es el conjunto de comportamientos específicos del docente, esperados por el estudiante y el conjunto de comportamientos del estudiante, esperados por el docente. El contrato se lleva a cabo por las relaciones del docente y del estudiante en función a proyectos, objetivos, decisiones, evaluaciones didácticas, entre otros. También, este contrato precisa las posiciones de los participantes, en función a las actividades. Se presenta como una exigencia del docente ante situaciones particulares, estas exigencias favorecen el funcionamiento específico de los conocimientos. Los estudiantes leerán las intenciones didácticas del profesor y tendrán o no la posibilidad de beneficiarse.

Por consiguiente, un contrato didáctico es propio de una situación didáctica, que se concibe por un conjunto de hábitos que engendra un sistema de exceptivas, este contrato al ser de orden didáctico, está destinado a ser roto o modificado según el progreso de los saberes. Además, constituye normas en su mayoría genéricas que pueden perdurar, en cambio, otras son específicas del saber. En suma, un contrato didáctico es decisivo para el desarrollo y proceso de descripción de las transacciones didácticas (Sensevy, 2007). Exceptivas

2.6.3. El juego didáctico

El juego didáctico es un elemento esencial de una acción didáctica (lo que el docente y el estudiante hacen para generar enseñanza y aprendizaje en contextos específicos). Para explicar esta implicación nos valdremos de las consideraciones que hace Sensevy (2007) quien caracteriza a la acción didáctica como un juego, describiéndolo de la siguiente manera: Consideremos a dos jugadores A y B, siendo A el estudiante y B el docente. Para ganar el juego A debe producir ciertas estrategias. Estas estrategias debe producirlas con su propio movimiento *proprio motuo* (el estudiante resuelve situaciones sin la intervención directa del docente).

B acompaña a A en este juego (situación didáctica). B gana cuando A gana, es decir cuando A ha producido estrategias ganadoras *proprio motu*. Este último representa una característica notable del juego didáctico. Es orgánicamente un juego cooperativo: A no puede pretender ganar sin B, B no puede pretender ganar sin A.

Segunda característica considerable: B posee las informaciones necesarias para la producción de las estrategias ganadoras, este dominio en el juego es muy evidente para A. Sin embargo, no puede comunicárselas directamente a A en ningún caso, dado que iría en contra de la cláusula *motu proprio*.

El tipo de juego para el que A debe producir estrategias ganadoras es un juego del saber, que posee, entre otras particularidades, la de la apropiación efectiva de las estrategias, es decir, se puede aparentar siempre saber alguna cosa, se puede imitar siempre el saber, pero existen situaciones en las cuales el “engaño” es rápidamente desenmascarado.

La situación se complica porque el jugador B (docente) es en general *juez y parte* en el juego didáctico. Debe permitir a A, de modo indirecto, producir las estrategias ganadoras, pero es también él quien valida o no estas estrategias.

Con esta descripción Sensevy (2007) recrea la importancia del juego didáctico y de sus participantes (docente y estudiante) en una acción didáctica. Antes que nada, la necesidad de devolución, característica orgánica del juego didáctico. B debe actuar de tal manera que A asuma la responsabilidad de jugar verdaderamente el juego. A debe aceptar jugar en primera persona el juego de saber. Esta necesidad de devolución parece, por lo tanto, más imperativa puesto que B jugará verdaderamente el juego, es decir, se negará a contravenir la cláusula *proprio motu*, y no revelará nada que pueda provocar que A produzca estrategias ganadoras de poco valor, es decir, de “poco contenido en conocimiento”.

En el juego didáctico, es preciso la *reticencia* de B. En el sentido tradicional de la palabra, la reticencia designa un hecho de esconder (una parte de). La descripción de juego didáctico que precede muestra que esta reticencia es muy necesaria. Si el jugador B divulga sus informaciones a propósito de la estrategia ganadora, A no podrá producir esta estrategia con su propio movimiento, y B no podrá adquirir la certeza de que A aprendió. El juego didáctico supone la producción de comportamiento en situación, supone la resolución de un problema, en el sentido muy general de esta expresión, y eso también en la situación didáctica más cerrada y menos constructivista (Sensevy, 2007, p.9).

A esta necesidad de reticencia propia del diálogo didáctico se suma otra especificidad de la pragmática de los enunciados didácticos; los enunciados del jugador B poseen un fuerte valor perlocutivo. Este último término, acuñado por Austin (1962, en Sensevy, 2007), designa la particularidad que los actos discursivos tienen de producir efectos. Si digo a alguien “cierre la puerta”, este enunciado tiene un valor locutivo (la información aportada), un valor elocutivo (la clase de acción que produzco al decirlo) y un valor perlocutivo (el impacto de la acción, si la puerta es o no cerrada por la persona a la que me dirijo). La gramática del juego didáctico supone que muchos de los enunciados del jugador B tendrán

que ser considerados al comienzo, no en la información que comportan *stricto sensu*, ni en la manera en que es suministrada, sino en lo que estos enunciados pretenden lograr a nivel de la acción del alumno. Dado que el reconocimiento, por parte de B, de la estrategia ganadora producida por A, avala un comportamiento en situación adecuado de parte de A, una gran parte de los enunciados de B consistirá en la búsqueda de la producción de los comportamientos cuyas descripciones o revelaciones serán evitadas (reticencia).

2.6.4. El medio didáctico, facilitador del aprendizaje

En este apartado explicaremos la diferencia entre el medio cognitivo común (intervención de los jugadores A y B explicación desarrollada en el apartado 2.6.3) y los recursos que orientan a las transacciones en el juego.

2.6.4.1. El medio como contexto cognitivo de la acción

Para producir una transacción los jugadores (A y B o docente y estudiante) tienen la necesidad de un *background* común, de un sistema de significados naturalizados que tienen la fuerza de una evidencia. En este sentido, las normas del contrato didáctico van a ser parte del contexto cognitivo común que será trasfondo frente al cual se podrán diseñar las transacciones didácticas. Estos significados comunes, en la construcción de una común referencia, son indispensables para la producción de las estrategias ganadoras de juego, aunque, son necesarias, no son suficientes. En el juego didáctico el estudiante se enfrenta a un problema, pero este no depende del contexto cognitivo actual, es lo que el sistema de significados propios del juego didáctico (trasfondo) no puede tratar directamente. (Sensevy, 2007, p.14)

Supongamos que B (docente) pida a A (estudiante) escribir un ensayo basándose en una lectura, el docente al anunciar esta tarea plantea un contexto cognitivo común. A se ubicará en el juego con sus reglas, sus implicaciones y sus técnicas para producir estrategias ganadoras. Este juego comportará cierto número de objetos, materiales escolares, entre otros. El contexto cognitivo de la acción será definido como trasfondo propio del juego considerado en esta acción. Este contexto cognitivo, es un contexto pasado, resulta de lo que ha sido enseñado. Probablemente, la escritura que A desarrolle en un día específico que indica B, no serán como las anteriores, aparecerán problemas nuevos que se adaptarán al contexto cognitivo actual. A debería producir una estrategia ganadora movilizándolo sus saberes

antiguos al mismo tiempo presentes en el contexto cognitivo del trasfondo de la acción. En definitiva, el juego didáctico se basa en la insuficiencia del contexto cognitivo actual, así como en su necesidad.

2.6.4.2 El medio como sistema antagonista

Tomamos como referencia la frase de Brousseau (como se citó en Sensevy, 2007) que declara la superioridad de la enseñanza a “través de las cosas”, sobre la enseñanza “a través de los hombres” es una ilustración de la ontología propia de los juegos didácticos. La mejor manera de respetar la cláusula *proprio motu*, es prohibir a B (docente) proveer de manera directa o indirectamente informaciones a A (estudiante). Es A quien debe producir estrategias ganadoras con su propio movimiento. Para ello, se puede suprimir a B o interponer entre A y B la realidad no intencional de las cosas. Para ilustrar esta situación, consideremos que A intenta aprender a nadar, se sumergirá en el agua intentando sobrevivir y avanzar, A se apropiará para el efecto del nuevo medio, B se limitará al acompañamiento benévolo. En esta perspectiva, el medio, está entre *medius* el alumno y el profesor. La situación didáctica en este caso no es cara a cara porque existe un medio. Surge entonces, un problema: cómo fabricar medios adecuados a la producción por adaptación de los saberes humanos. Se trata de producir, para un conocimiento dado, un juego de saber (una situación adidáctica) que apunta a un conocimiento representado por una estrategia ganadora (Sensevy, 2007).

2.6.5. Funciones del docente: definir, devolver, regular e institucionalizar

Para conocer las escenas didácticas, es preciso valerse de cuatro categorías que nos ayudan a describir las funciones del docente al interior del juego didáctico, siendo éstas: definir, devolver, regular e institucionalizar. Estas nociones son tomadas de la Teoría de las Situaciones didácticas de Sensevy (2007) y de Apolo Castañeda et al. (2012):

La primera función del docente consiste en *definir*, comprende la trasmisión de reglas por parte de este. El estudiante debe conocer en qué consiste para participar, el medio didáctico, los objetivos que se persiguen al llevar a cabo el juego, el inicio, su culminación, además, es preciso que los estudiantes sepan cuando se define un nuevo juego y acaten las nuevas condiciones, el docente tendrá que cerciorarse que exista la restitución, los alumnos deben asumir el juego de una manera adecuada. Esta “manera adecuada”, encuentra su sentido en el hecho de que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el

saber. Eso traduce que debe permitir la producción de comportamientos didácticamente significativos (Sensevy, 2007, pp. 18-19).

La segunda función del docente es *devolver*, donde se delega parte de las responsabilidades al estudiante con la finalidad de obtener de este su participación activa. Este hecho ocurre cuando el docente hace una pregunta y espera una respuesta concreta (respuestas autorizadas), también se da el aporte de los estudiantes, su criterio (respuesta no autorizada). La devolución implica aceptar la verdadera participación del otro, del estudiante, con sus conocimientos y habilidades, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor (Sensevy, 2007). En el caso de la enseñanza de y a través de la lectura y escritura, la devolución consiste en restituir a los alumnos el derecho y la responsabilidad a revisar sus propios textos y a aprender de ello (Lerner, 2001).

La tercera función del docente consiste en *regular*, a lo largo de la duración del juego didáctico, los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de las estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan. Esta idea de regulación se inscribe en el marco de las restricciones didácticas que hemos explicitado, en particular en relación con la de *proprio motu* (ver 2.6.3). El profesor podrá y deberá influir en la producción de estrategias de parte de los alumnos, pero sin sustituirlos en esta producción. Esta acción de regulación, que reconocemos como el núcleo de la actividad de enseñanza *in situ*, caracterizará todo comportamiento del profesor producido con la intención de facilitar la adopción de estrategias ganadoras por parte de los alumnos y la comprensión de las reglas estratégicas del juego (Sensevy, 2007, p.19).

Finalmente, la cuarta función consiste en *institucionalizar*, en esta escena didáctica el docente reconoce que los conocimientos aprendidos por los estudiantes (estrategias ganadoras) se convirtieron en saberes. La institucionalización le permite al docente ratificar que su acción dentro del juego didáctico ha dado origen a la construcción de saberes legítimos de los estudiantes fuera de la institución-clase, siendo estos, capaces de ser controladores de la adquisición de sus saberes.

De acuerdo a las consideraciones de Sensevy (2007), el proceso de institucionalización es un reconocimiento que se lleva a cabo al “final” del proceso, es decir, una vez concluido el periodo de clase. Sin embargo, Apolo Castañeda et al. (2012) encuentran que este proceso es continuo y cíclico del trabajo del aula, y que por lo tanto no

necesariamente acontece en la etapa final. Estos autores consideran que un aspecto relevante es analizar la dinámica de la clase (sistema didáctico) asociada al menos en tres vías por las que fluye la información: el ámbito de lo escrito, de lo gestual y de lo verbal. El aspecto verbal de la clase, tiene el propósito de obtener evidencias sobre los procesos de construcción de conocimiento a partir del análisis de todo aquello que expresan los estudiantes y los profesores durante los episodios de enseñanza en condiciones reales de trabajo escolar. De ahí, la importancia que tienen las argumentaciones en el trabajo en clase, así como su trascendencia en la negociación de significados y validación de ideas. (Apolo Castañeda et al., 2012, p.27).

En el aula, el control de lo que se habla está oficialmente en manos del profesor, quien legitima el conocimiento a través del discurso estructurado con expresiones y términos que provienen de otros discursos. El discurso se materializa en la actividad del docente a través de recursos semióticos y discursivos que mantienen una estructura y secuencia homogénea. En el plano argumentativo es un componente fundamental en el aula, en este contexto cumple dos funciones: la de convencer, consensuar e institucionalizar (argumentación retórica), y la de resolver planteamientos y problemas, para lo cual hace uso de definiciones y teoremas (tipo racional) (Apolo Castañeda et al., 2012, p.28).

CAPÍTULO III

Metodología

En este capítulo describimos y fundamentamos las decisiones metodológicas que guiaron la realización de nuestro estudio. En primer lugar, presentamos los objetivos de investigación (3.1). En segundo lugar, describimos la población que participó en el proyecto (3.2). En tercer lugar, revisamos las características generales del diseño de investigación que se planteó con enfoque de carácter cualitativo (3.3). En cuarto lugar, describimos las unidades de análisis llevadas a cabo en nuestro proyecto (3.4). En quinto lugar, describimos los instrumentos y procedimientos de recolección de datos que incluyeron la observación de clases, la audiograbación y transcripción de clases, y la recolección de producciones de los estudiantes (3.5). Finalmente, explicamos las estrategias empleadas para el análisis de los datos (3.6).

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue identificar cómo la lectura y la escritura favorecen la comprensión de contenidos literarios: Generación del 30 en Ecuador en estudiantes del Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca. De este objetivo general, se desprendieron tres objetivos específicos:

Describir y comparar los cambios que se produjeron en la implementación de la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación con la cual la docente venía trabajando La Generación del 30, y la nueva planificación para trabajar el mismo contenido disciplinar a través de prácticas de lectura y escritura.

Describir los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) llevados a cabo por los estudiantes a partir de intervenciones orales con base en el análisis de tres obras sobresalientes de esta corriente literaria: *El cholo que odió la plata*, *El Guaraguo* y *Ayoras Falsos*. Además, la escritura de un comentario en función de estas obras, y la revisión entre pares de este comentario.

Describir las acciones de la docente que promovieron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

3.2. Participantes

Para el desarrollo de este proyecto se consideró a los estudiantes del Tercero de Bachillerato General Unificado, paralelo “C” de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca. La selección de los participantes fue por conveniencia, ya que, la autora de esta investigación se desempeñó como docente de la asignatura de Lengua y Literatura de este curso. Además, se optó por trabajar con este grupo por ser participativo y mostrarse interesado en la asignatura. Por lo tanto, se creyó que podían aportar significativamente en la construcción de conocimientos como en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Para realizar nuestra intervención solicitamos autorización a los representantes legales de los estudiantes (por ser menores de edad) y a las autoridades de la institución educativa. Obteniendo una aceptación total de las dos partes (padres de familia y rectorado). El grupo participante, estuvo integrado por 23 estudiantes, 6 mujeres y 17 varones, de los cuales 16 estudiantes trabajaron regularmente cumpliendo a cabalidad con las actividades (sincrónicas y asincrónicas) propuestas en la secuencia didáctica, 4 alumnos no se conectaron con frecuencia, por lo que, no interactuaron en clase ni completaron sus actividades y 3 estudiantes no tuvieron conectividad, por tal motivo, no se les consideró para el desarrollo de la propuesta. En cuanto a las clases, debido a las circunstancias especiales causadas por la pandemia (COVID-19) se desarrollaron de manera virtual por la plataforma Zoom y como medio para entregar y receptor tareas utilizamos Google Drive.

3.3. Diseño de la investigación: características generales

Para alcanzar los objetivos expuestos en el apartado anterior (3.1) nuestro trabajo se planteó un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción. Siguiendo a Yuni y Urbano (2014) “la investigación-acción resulta muy apropiada para cuestiones educativas relativas a los intereses, actitudes, relaciones y análisis de determinadas adquisiciones, vinculadas al deseo de mejorar la situación a través de un mayor entendimiento de la práctica educativa” (p. 142). Desde esta perspectiva, nuestra propuesta (secuencia didáctica) buscó mejorar las prácticas educativas a través de generar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes basados en contenidos literarios mediados por la lectura y la escritura. En el ámbito educativo la investigación-acción ha sido un importante apoyo para desarrollar planes

escolares de estudio, desarrollo profesional y programas de mejora escolar. En este sentido, resulta un método efectivo para elaborar diagnósticos concretos en torno a problemas específicos, mejorar las relaciones de comunicación, facilitar la implementación e implantación de innovaciones, promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, de procedimientos de evaluación, disciplina y gestión del aula (Berrocal y Expósito, 2011).

La investigación-acción es un proceso dinámico y flexible. Se habla de dos tipos de investigación-acción: la participativa y la colaborativa (Yuni y Urbano, 2014). *La participativa*, permitió que la docente se incluya en la investigación de principio a fin, es decir, desde el desarrollo de los objetivos hasta la culminación de la última fase de la secuencia didáctica (propuesta para trabajar contenidos literarios mediados por prácticas de lectura y escritura). Con respecto a *la colaborativa*, se refiere a un apoyo externo, en este caso, el de un investigador. Hacemos hincapié que la docente cumplió esta doble función.

Hernández Sampieri et al. (2014), por su parte, consideran tres fases de los diseños de investigación-acción: observar, pensar y actuar. De acuerdo a lo sugerido por estos autores, en primer lugar, observamos y diagnosticamos el problema, en nuestro caso la ausencia de prácticas de lectura y de escritura para el aprendizaje de contenidos literarios: La Generación del 30 en Ecuador. En segundo lugar, propusimos una solución, para lo cual diseñamos una secuencia didáctica que comprende 8 fases con la inclusión de prácticas de lectura y escritura. En tercer lugar, implementamos la propuesta en el aula: desarrollo de las diferentes actividades de la secuencia. Finalmente, audiograbamos y transcribimos los periodos de clase, ello, permitió en lo posterior analizar nuestros datos y ponderarlos. Nuestra propuesta se detalla en los siguientes subapartados (3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4 y 3.4.5).

3.4. Unidades de análisis

Para describir los resultados obtenidos en nuestro trabajo, consideramos las siguientes unidades de análisis: secuencia didáctica, fases de la secuencia didáctica, periodos de clase, tipos de actividades (llevadas a cabo en la secuencia didáctica), acciones del docente y de los estudiantes.

3.4.1. Secuencia Didáctica

Para el diseño de la secuencia didáctica tomamos las consideraciones teóricas de Díaz Barriga (2013), quien manifiesta que una secuencia didáctica es un conjunto de actividades

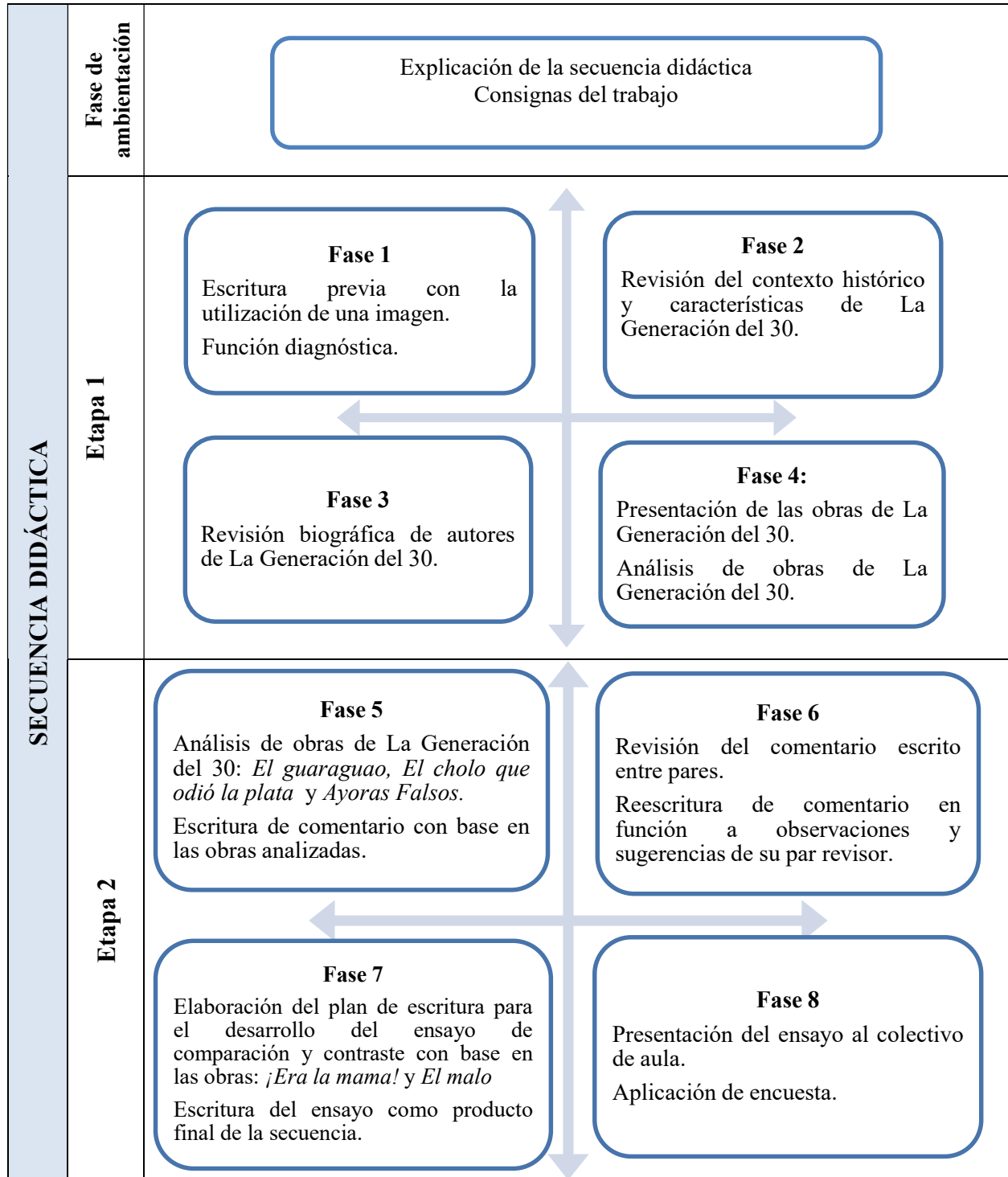
de aprendizaje con un orden entre sí. Además, parte de la intención que tiene el docente en recuperar las nociones previas de los estudiantes y vincularlos a situaciones y contextos reales, que a partir de esta información a la que vaya acceder (el estudiante) en el desarrollo de la secuencia sea significativa y permita abrir un proceso de aprendizaje. También, la teoría de Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly (2001) quienes manifiestan que una secuencia didáctica busca desarrollar en los estudiantes una relación (consciente y voluntaria) con el texto para elaborar una representación de escritura como producto de un trabajo. Bajo estos preceptos, nuestro trabajo tiene por objetivo abrir oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes a través de ejercer quehaceres de lectura, escritura y oralidad aprendan contenidos literarios.

La secuencia, objeto de nuestra propuesta, se basa en contenidos de La Generación del 30 en Ecuador. Este contenido, se encuentra en el libro de texto del Ministerio de Educación, en la Unidad 5 del bloque de Literatura. Asimismo, comprende 8 fases de trabajo en torno al contexto histórico, las características, autores y obras de este movimiento literario. Además, incluimos una fase de ambientación donde explicamos en términos generales las consignas de las diferentes actividades, los objetivos de la secuencia y el rol de la docente como de los estudiantes. En cada fase, empleamos 2 periodos de clase (cada periodo contempla una hora pedagógica de 40 minutos) que suman un total de 16, esto, por la incorporación de las prácticas de lectura y escritura.

La secuencia se divide en dos etapas. La primera abarca desde la fase 1 a la 4. La fase 1, tuvo una función diagnóstica, con la finalidad de conocer el nivel de escritura de los estudiantes, propusimos el desarrollo de un comentario con base en una imagen. Mientras que desde la fase 2 a la 4, con ayuda de material audiovisual (videos) y láminas de PowerPoint, explicamos los contenidos de carácter historiográfico y bio-bibliográfico de La Generación del 30.

Tabla 1

Esquema general de la secuencia didáctica



Nota: Contenidos y actividades de la secuencia didáctica en torno a contenidos de La Generación del 30 en Ecuador.

La segunda etapa, comprende desde la fase 5 a la 8. En la fase 5, incorporamos las obras de La Generación del 30 con la finalidad de abrir oportunidades de aprendizaje y los estudiantes puedan ejercer quehaceres de lectura y escritura. Los alumnos analizaron tres obras representativas de este movimiento literario: *El Guaraguao*, *El cholo que odió la plata* y *Ayoras Falsos*, posteriormente, situaron en los textos las características, los temas, personajes, lenguaje, entre otros. Esto, con el propósito de compartir al colectivo del aula, y en lo posterior les permitiera el desarrollo de un comentario escrito.

En la fase 6, los alumnos trabajaron entre pares en función de sus producciones escritas (comentario en torno a las obras de La Generación del 30, fase 5). Posteriormente, con base en las observaciones y sugerencias de su par revisor, reescribieron un nuevo comentario. En la fase 7, para el desarrollo del producto final de la secuencia, los alumnos leyeron e identificaron en las lecturas *¡Era la mamá!* y *El malo* similitudes y diferencias, esto, para llevar a cabo un plan de escritura previo al desarrollo del ensayo de comparación y contraste como producto final de nuestra propuesta. Por último, en la fase 8, los alumnos expusieron el ensayo a sus pares, además, compartieron los aspectos que fueron más complejos de explicar y comparar. Finalmente, con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la secuencia didáctica, aplicamos una encuesta.

3.4.2. Fases de la secuencia didáctica

Comprende cada uno de los procesos llevados a cabo en el interior de la secuencia didáctica. Para desarrollar nuestra propuesta consideramos agrupar en 8 fases de trabajo y 1 fase de ambientación, a su vez, cada fase está conformada por 2 periodos de clase y su respectivo contenido de aprendizaje. Designamos con el nombre de *fase* a cada proceso llevado a cabo en el aula por los estudiantes direccionados por la docente. Además, por la naturaleza de las actividades (avance progresivo) que partió desde una escritura diagnóstica, el desarrollo de un comentario, hasta la elaboración de un ensayo de comparación y contraste.

3.4.3. Periodo de clase

Se refiere al tiempo didáctico destinado para el desarrollo de clase, en nuestro caso, los periodos comprenden 40 minutos (hora pedagógica) sugeridos por el Ministerio de Educación. Para la ejecución de la secuencia didáctica se empleó dos periodos de clase por cada fase. El total de los periodos trabajados en las 8 fases fueron 16. Debido a las

circunstancias causadas por la pandemia (COVID-19), éstos, se llevaron de forma virtual por la plataforma *Zoom*.

3.4.4. Tipos de actividades

En cada fase de la secuencia didáctica consideramos tres tipos de actividades: actividades de apertura, actividades de construcción del conocimiento y actividades de cierre. En las de *apertura*, la docente hace dinámicas de ambientación, recapitula contenidos de periodos anteriores, y define el juego didáctico para el desarrollo de la clase. En las de *construcción del conocimiento*, la docente pone a consideración el objeto de enseñanza y abre oportunidades para que sean los estudiantes autores de su conocimiento, a través de actividades propuestas con base en contenidos previamente definidos en la planificación. Por último, en las de *cierre*, la docente institucionaliza los conocimientos de los estudiantes. Reconoce que las actividades planificadas han permitido que los alumnos encuentren un saber legítimo y una estrategia ganadora. Además, vuelve a definir el juego didáctico y designa actividades asincrónicas (domiciliarias).

3.4.5. Acciones de la docente y de los estudiantes

Para el desarrollo de nuestra propuesta, consideramos categorizar las acciones de la docente tomando como referencia las teorías de Sensevy (2007) y la de Apolo Castañeda et al. (2012) descritas en nuestro marco teórico. Precisamos 4 tipos de actividades: 1. *Definir*, la docente da a conocer a los alumnos las reglas de juego, además, establece objetivos y las condiciones de aprendizaje. 2. *Devolver*, la profesora delega la responsabilidad a los estudiantes de ser autores de los saberes en el juego didáctico. 3. *Regular*, atañe a los recursos de los cuales se sirve la docente para influir en los comportamientos de los alumnos, especialmente, cuando estos intentan producir estrategias ganadoras. Y, 4. *Institucionalizar*, es el reconocimiento por parte de la profesora con respecto a los modos de actuar y pensar que resultan oportunos para el juego. La institucionalización puede darse de forma continua (durante el todo el proceso de enseñanza aprendizaje) o al final de la clase, así mismo, la institucionalización puede ser individual o colectiva.

Por otro lado, las acciones de los estudiantes son de dos tipos: 1. *Intervenciones para jugar*, los estudiantes piden participar y asumir diferentes responsabilidades que promuevan

construir sus conocimientos, y 2. *Intervenciones para entender el juego*, en este punto los alumnos solicitan a la docente mayor información sobre las reglas del juego.

3.5. Técnicas y proceso de recolección de datos

Para relevar los datos que nos permitieron describir cómo las prácticas de lectura y escritura hicieron posible la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos literarios de La Generación del 30 en Ecuador, recurrimos a tres técnicas para recolectar la información: observación de clase, registro de sesiones (audiograbados y transcritos), y producciones de los alumnos.

3.5.1. Observación de clase

En primera instancia, procedimos a la observación de 16 periodos de clase correspondientes a 8 fases de la secuencia didáctica diseñada por la docente. Esto, con el propósito de describir los quehaceres de lectura y escritura públicos y privados ejercidos por los alumnos de Bachillerato en el proceso de enseñanza-aprendizaje de La Generación del 30. De acuerdo con Fabbri (2020) “La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración”. Asimismo, Hernández Sampieri et al. (2014) consideran que la observación cualitativa implica adentrarnos a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Además, es estar atento a detalles, sucesos, eventos e interacciones.

En este sentido, nuestra observación obedece a los quehaceres de lectura y escritura. Por un lado, a los de carácter público, en este espacio los alumnos participaron activamente con sus pares, leyeron en voz alta para sus compañeros los textos de este movimiento literario, posteriormente, comentaron de forma oral y escrita las características situadas en las obras, además, tomaron fragmentos para explicar y ejemplificar estas características. También aportaron con su criterio. Por otro lado, los de carácter privado donde los estudiantes relevaron individualmente los textos de la literatura del 30 para encontrar otros aspectos que en la lectura pública desarrollada por sus compañeros no los seleccionaron, además, tuvieron la posibilidad de escribir un comentario acerca de estas obras.

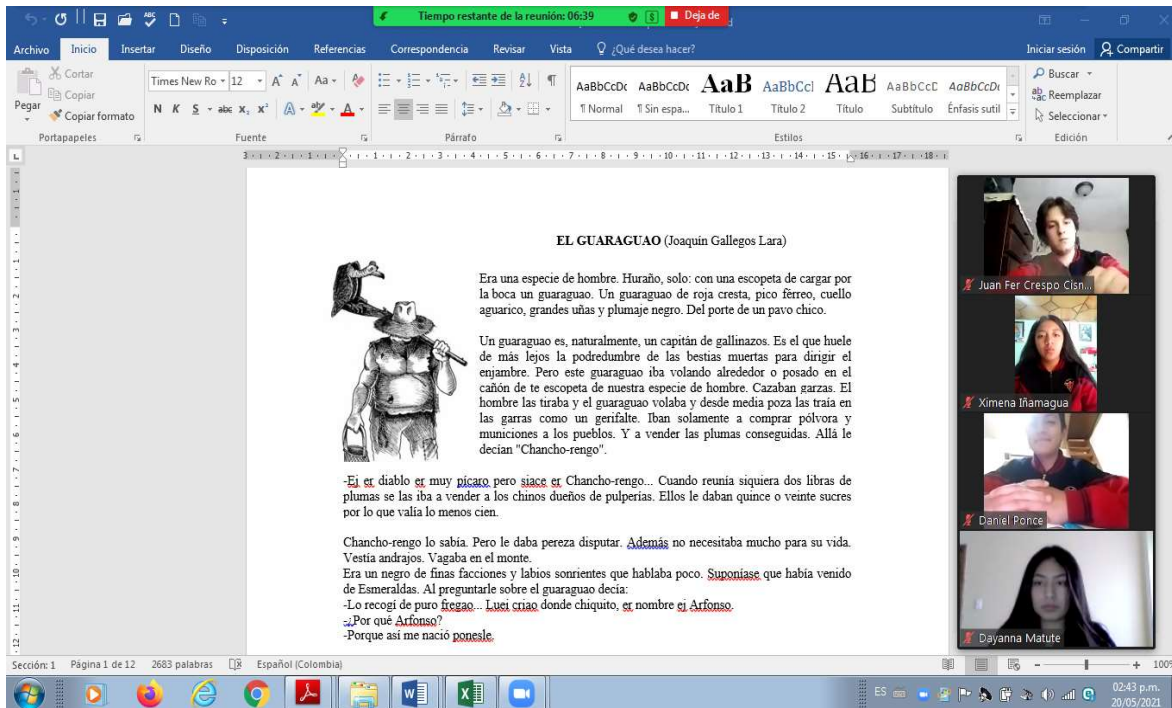


Figura 1
Captura de pantalla de un periodo de clase virtual

Para la observación de clase en nuestra propuesta, decidimos no utilizar guías que prefiguren datos. En cambio, concurrimos a las clases virtuales (llevadas a cabo por las circunstancias de la pandemia por Covid 19) dispuestos a registrar lo que aconteciera, desde luego, haciendo énfasis en la unidad de análisis delimitada, esto es, en los quehaceres de lectura y escritura públicos y privados.

La Tabla 2 ilustra cada fase con su respectivo periodo de clase y su tiempo de duración.

Tabla 2

Fases, periodos y tiempo de duración de las clases observadas

Fase	Periodo	Contenido	Duración
1	2	Escritura previa con la utilización de una imagen. Función diagnóstica.	1:20
2	2	Revisión del contexto histórico y características de La Generación del 30.	1:20
3	2	Revisión bibliográfica de autores de La Generación del 30.	1:20

4	2	Revisión de obras de La Generación del 30.	1:20
5	2	Análisis de obras de La Generación del 30: <i>El guaraguao</i> , <i>El cholo que odió la plata</i> , y <i>Ayoras Falsos</i> . Escritura de comentario con base en obras analizadas.	1:20
6	2	Revisión del comentario escrito entre pares. Reescritura de comentario en función a observaciones y sugerencias de su par revisor.	1:20
7	2	Elaboración del plan de escritura para el desarrollo del ensayo de comparación y contraste con base en las obras: <i>¡Era la mamá!</i> y <i>El malo</i> . Escritura del ensayo como producto final de la secuencia didáctica.	1:20
8	2	Presentación del ensayo al colectivo de aula. Aplicación de encuesta.	1:20
TOTAL			19:20

Observamos y registramos información de 8 fases de la secuencia didáctica, cada una conformada por 2 periodos de clase, que suman un total de 16. Además, cada periodo comprende 2 horas pedagógicas de 0:40 (cuarenta minutos). En cada fase registramos 1:20 (una hora veinte minutos) dando como total 19:20 (diecinueve horas con veinte minutos) de tiempo observado.

3.5.2. Registros (audiograbación) y transcripción de datos

Para registrar las fases de la secuencia didáctica desarrolladas por la docente y los estudiantes, utilizamos la plataforma *Zoom*. Al inicio de cada periodo procedimos a grabar y al término a convertir en video. Para almacenar las grabaciones creamos una carpeta general bajo el nombre de “fases de la secuencia didáctica” dentro de esta, incluimos ocho subcarpetas, cada una con el número de fase, el nombre del contenido desarrollado (ver tabla 1) y la fecha de ejecución.

Para transcribir las grabaciones de los periodos de clase de las diferentes fases de la secuencia, en primer lugar, utilizamos una tabla de dos columnas donde incluimos las transcripciones (contenidos y actividades) y las acciones (docente y estudiantes). Además, incorporamos en la columna de transcripción: periodos de clase, y, un número a las intervenciones de la docente y los estudiantes. Por último, especificamos el tipo de actividades: apertura, construcción del conocimiento y cierre, llevadas a cabo en cada sesión.

En segundo lugar, las transcripciones se efectuaron de acuerdo con las siguientes convenciones:

Tabla 3

Convenciones de transcripción

Marca	Significado
<i>cursiva</i>	Cuando se lee directamente un texto.
“comillas”	Cuando se cita o se refiere a un fragmento del texto.
[...]	Cuando se obvia un fragmento de la grabación original.
[comentarios]	Cuando se repone el contexto, se describen gestos u otros.

La audiograbación de las clases nos permitió registrar la interacción verbal entre la docente y los estudiantes, además algunos datos visuales como gestos, movimientos de la cabeza, y los materiales de las clases virtuales: presentaciones en PowerPoint y videos sobre contenidos disciplinares. Los registros audiovisuales fueron transcritos y segmentados por periodos. Estos registros, constituyeron los datos a través de los cuales se logró describir las acciones de la docente y los estudiantes, así como, los contenidos que se movilizaron y generaron conocimientos.

3.5.3. Producciones de los alumnos

Por la modalidad de las clases (de forma virtual), se procedió a crear una carpeta para cada estudiante en Google Drive (medio de entrega y recepción de trabajos) con la finalidad de recopilar sus producciones escritas. Durante y al término de los periodos de clase, los alumnos desarrollaron actividades sincrónicas y asincrónicas (domiciliarias) que posteriormente, las incluían en el Drive. Las producciones escritas que se compilaron fueron comentarios con base a una imagen, comentarios en función al análisis de obras de la literatura del 30, y el ensayo de comparación y contraste como producto final de la secuencia didáctica. Estos trabajos permitieron, en primer lugar, tener un registro del cumplimiento de los estudiantes, y, en segundo lugar, sirvieron para evidenciar que éstos ejercieron significativamente los quehaceres de lectura y escritura. Cabe recalcar que las producciones escritas de los estudiantes posibilitaron ejemplificar los quehaceres de lectura y escritura (ver subapartado 4.2.1).

3.6. Estrategias empleadas para el análisis de datos

Para el análisis de los datos descritos se utilizaron estrategias cualitativas de segmentación, categorización y codificación tomadas del modelo metodológico de Pizarro. De acuerdo con este autor, para iniciar el análisis es necesario ordenar y seleccionar la información obtenida (suele ser muy abundante) en las entrevistas, discusiones de grupo o las observaciones, basándose en criterios de la relevancia teórica del material para la investigación (2000). En primer lugar, segmentamos los datos obtenidos: 1. Cambios entre la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación con la que la docente venía trabajando contenidos de La Generación del 30 y la nueva planificación con la inclusión de prácticas de lectura y escritura. 2. Observaciones en clase, 3. Producciones escritas de diagnóstico, 4. Esquemas gráficos, 5. Intervenciones orales con base al análisis de obras de la literatura del 30, 6. Producciones escritas en función de textos de la literatura del 30, 7. Acciones del docente, y 8. Acciones de los estudiantes.

En segundo lugar, obtenida y organizada la información procedimos a categorizarla. Según Pizarro (2000), “las categorías se refieren a situaciones, contextos, acontecimientos, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema” (p. 43). Bajo este precepto, en primera instancia fijamos criterios que permitan encontrar similitudes y diferencias entre los datos recolectados. Con este proceso, pudimos identificar y describir los cambios de la secuencia habitual y nueva propuesta con la incorporación de prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, tomamos ejemplos de las intervenciones orales y producciones escritas de los estudiantes con el propósito de construir significados a partir de analizar la recurrencia de los fenómenos. Por último, describimos las acciones tanto del docente como de los estudiantes en el interior de las clases, esto, con la finalidad de conocer si estas acciones promovieron la construcción de conocimientos.

Y, en tercer lugar, codificamos ciertos datos, estos, concernientes a los ejemplos de las intervenciones orales y escritas de los estudiantes bajo la siguiente nominación: 1. Intervenciones orales, anexo 2 (IO A2), y 2. Intervenciones escritas, anexo 3 (IE A3). En la cual se especifican el tipo de intervención, además, el número de anexo donde se encuentra toda la información (transcripciones y comentarios escritos).

CAPÍTULO IV

Análisis de datos y resultados

¿Cómo un profesor enseña contenidos de La Generación del 30 a partir de ejercer prácticas de lectura y escritura?

En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.

Paulo Freire

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Delia Lerner, 2012, p. 9


En este capítulo describimos cómo las prácticas de lectura y escritura hicieron posible la enseñanza y el aprendizaje de contenidos literarios en torno al tema: La Generación del 30 en Ecuador. Los resultados del análisis se presentan en tres apartados. En el primero (4.1), describimos la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación con la cual la docente venía trabajando La Generación del 30, y la nueva planificación propuesta por la docente para trabajar el mismo contenido disciplinar a través de prácticas de lectura y escritura. Asimismo, establecimos las diferencias entre la planificación habitual y la nueva planificación desde una perspectiva didáctica. En el segundo (4.2), identificamos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) y describimos las actividades llevadas a cabo por los estudiantes a partir de las intervenciones orales en clase, la escritura de un comentario y la revisión entre pares a este comentario escrito. En el tercero (4.3), describimos las acciones de la docente que promovieron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos. Para el efecto, utilizamos los registros de clase (audiograbados y transcritos) de dos fases de un total de ocho de la secuencia didáctica.

4.1. Planificación habitual y nueva planificación con inclusión de prácticas de lectura y escritura

En este apartado describimos en primer lugar, la planificación habitual basada en el libro de texto del Ministerio de Educación, con la cual la docente venía trabajando *La Generación del 30* antes de la intervención realizada en el marco de esta tesis, y, en segundo lugar, la nueva planificación propuesta por la docente para enseñar este mismo contenido disciplinar, a través de prácticas de lectura y escritura. En tercer lugar, buscamos establecer, desde una perspectiva didáctica, las diferencias entre la planificación habitual y la nueva planificación propuesta por la docente. Este análisis comparativo nos permitió identificar diferencias en tres aspectos didácticos: construcción del objeto de enseñanza, rol del docente y rol de los alumnos, y tiempo didáctico.


4.1.1. Planificación habitual

La temática de La Generación del 30 en Ecuador es un contenido que está dentro del currículo propuesto por el Ministerio de Educación para el Tercero de Bachillerato General Unificado, en la Unidad 5 correspondiente al quinto Bloque denominado *Literatura* de la asignatura de Lengua y Literatura. Cada unidad didáctica comprende cinco bloques curriculares, siendo estos: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura. Cada bloque a su vez tiene contenidos de aprendizaje. Para impartir clase, la docente desarrollaba la Planificación de Unidad Didáctica (PUD) con base en las destrezas propuestas por el currículo y los contenidos del libro guía de Lengua y Literatura que provee el Ministerio de Educación (ver Figura 1). Como contenidos del Bloque de Literatura sobre La Generación del 30 en el libro de texto se consideran: el contexto histórico y la bibliografía de los autores más representativos (Lengua y Literatura, 2016).




Literatura

NARRADORES ECUATORIANOS (SIGLO XX)



¿Cómo te imaginas Ecuador en la década de 1930 del siglo pasado? ¿Cómo crees que hablaban la gente de aquel tiempo?




https://goo.gl/85t6tW

La generación del treinta

Con este nombre conocemos a un grupo de autores cuyo valor literario es trascendental en la historia de literatura ecuatoriana. Tiene como características haber publicado sus mejores obras en la década del treinta. Todos sus autores cultivaron el realismo literario, que se opone a cualquier tipo de literatura que se abstraiga del mundo; esta corriente literaria muestra el mundo tal cual es y, en ocasiones, denuncia injusticias. Para ello, escoge personajes olvidados por la literatura romántica como modelos opuestos de la sociedad: los pobres explotados y los ricos explotadores.

Los autores más reconocidos de esta generación son: Jorge Icaza, José de la Cuadra, Alfredo Pareja Diezcanseco, Demetrio Aguilera Malta, Enrique Gil Gilbert, Rómulo Gallegos.

Conexión con el cine: 

En la década de los noventa el cineasta César Carmigniani adaptó numerosas obras de la generación del treinta al cine; entre ellas destaca *La Tigra* y *Los Sangurimas* de las obras homónimas de José de la Cuadra, y *Siete lunas, siete serpientes* de Demetrio Aguilera Malta.

Demetrio Aguilera Malta

(Guayaquil, 1909)

Su obra comprende varias novelas, pero de ellas destacan dos grandes títulos: *Siete lunas, siete serpientes* y *Don Goyo*. Caracterizado por un estilo de oraciones cortas, casi puntillista, sus relatos hablan de la vida rural costeña y los mitos que cultivan sus gentes. Colaboró con Enrique Gil Gilbert y Joaquín Gallegos Lara en un libro colectivo de cuentos que ganó un lugar apreciado en nuestra literatura: *Los que se van. Cuentos del cholo y el montuvio*.

https://goo.gl/m2nqP

96

Figura 2

Captura de pantalla de la página 96 del libro de texto de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación con contenidos sobre La Generación del 30

La Figura 2, nos deja entrever, cómo el objeto de enseñanza sobre La Generación del 30 para Tercero de Bachillerato planteado en el libro de texto, se limita a una breve descripción de carácter histórico y contextual del movimiento literario, en la cual se enumeran sus principales características y los nombres de los autores más representativos. Asimismo, se realiza una breve descripción de la producción de Demetrio Aguilera Malta y se enumeran algunas obras cinematográficas basadas en cuentos o novelas de La Generación del 30. Sin embargo, como se puede ver en la Figura 2, además de los contenidos de carácter histórico y contextual, no se proponen prácticas de lectura y escritura que acerquen a los estudiantes a las obras al tiempo que les permitan desarrollar sus capacidades críticas y creativas.

Si bien, como se señala en el análisis previo, el libro de texto no considera actividades, usualmente, la docente implementaba tareas sincrónicas y asincrónicas a partir de los contenidos del libro, utilizando seis periodos de clase (hora pedagógica de 40 minutos) para trabajar este bloque. Esta planificación habitual comprendía tres momentos: anticipación, construcción del conocimiento y consolidación.

Tabla 4

Planificación habitual del Bloque de Literatura para la enseñanza de La Generación del 30 en Tercero de Bachillerato correspondiente a seis periodos de clase.

Planificación habitual	Libro de texto Ministerio de Educación	Actividades que la docente implementa a partir del texto
<i>Período 1-2 (80 minutos)</i>		
Anticipación	Utilización de preguntas: ¿Cómo te imaginas a Ecuador en la década de 1930? ¿Cómo crees que hablaban en esa época?	Conversatorio.
Construcción del conocimiento	Texto, pág. 96 (figura 2)	Actividad sincrónica: desarrollo de un organizador gráfico (templo del saber) sobre el contexto histórico de La Generación del 30 con la participación de los estudiantes.
Consolidación		Actividad sincrónica: exposición por parte de los estudiantes sobre la información registrada en el templo del saber.
<i>Período 3-4 (80 minutos)</i>		

Anticipación		Pregunta de exploración: ¿Cuáles son los aspectos más importantes de La Generación del 30? Recordemos.
Construcción del conocimiento		Mediante un rotafolio explica la biografía de los autores de La Generación del 30.
Consolidación		Actividad sincrónica: exposición por parte de los estudiantes sobre la información registrada en el rotafolio. Actividad asincrónica: investigar en cuántos grupos estuvieron divididos los escritores de La Generación del 30.
Período 5-6 (80 minutos)		
Anticipación		Preguntas de ambientación: ¿En cuántos grupos se dividieron los autores de La Generación del 30? Recordemos.
Construcción del conocimiento		Actividad sincrónica: desarrollo de mandalas para registrar la biografía de autores.
Consolidación		Actividad asincrónica: desarrollo de un cuestionario.

Como podemos observar en la Tabla 4, el objeto de enseñanza en la planificación habitual de la docente, si bien consideraba actividades sincrónicas y asincrónicas, se reducía a los contenidos literarios de carácter historiográfico y bio-bibliográfico planteado en el libro de texto. El análisis de la secuencia didáctica habitual (Tabla 4) pone en evidencia la ausencia de prácticas de lectura y escritura de textos literarios que, según Delia Lerner (2001), deberían constituir el centro del objeto de enseñanza, sobre todo, si lo que se quiere es formar ciudadanos que participen de la cultura literaria con pleno derecho.

4.1.2. Planificación con inclusión de prácticas de lectura y escritura

Para llenar los vacíos de la secuencia habitual señalados anteriormente, nuestra propuesta de diseño didáctico (Tabla 5) incorporó, a los contenidos habituales (contexto histórico y bio-bibliográfico de autores) quehaceres de lectura y escritura en torno a una selección de obras narrativas representativas de La Generación del 30. Estos quehaceres, cabe resaltar, fueron incluidos no solo como objetos de enseñanza, sino también como medios para enseñar los otros contenidos disciplinares. Por consiguiente, el objeto de enseñanza habitual se enriqueció con más contenidos literarios y actividades destinadas a promover la participación de los estudiantes en prácticas de lectura y escritura, generando, de esta manera

oportunidades de aprendizaje. Estos cambios demandaron un incremento en los periodos de clase destinados a la aplicación y desarrollo de nuestra propuesta.


Siguiendo a Lerner (2001), “los propósitos educativos cumplen un papel fundamental como criterio de selección y jerarquización de los contenidos” (p.85). En nuestro caso, si el propósito educativo de la secuencia didáctica centrada en La Generación del 30 era abrir oportunidades para que los estudiantes lean las obras de este movimiento y escriban en relación a ellas, era necesario que la selección de los contenidos incluya y ponga en primer plano estas prácticas como *contenidos en acción*, es decir, como contenidos que se enseñan a partir de crear oportunidades para que sean ejercidos por los alumnos.

La secuencia didáctica que proponemos en el marco de esta investigación (Tabla 5) consta de una fase de ambientación y ocho fases de trabajo. En la fase de ambientación socializamos el proyecto, detallamos el rol de estudiantes y del docente, además, exponemos la rúbrica para la evaluación de la actividad final: el ensayo de comparación y contraste. Cada fase de trabajo consta de tres momentos: apertura, construcción del conocimiento y cierre, compuestas de actividades sincrónicas, asincrónicas, individuales y grupales. Para llevar a cabo las fases de trabajo se asignaron dieciséis periodos de 40 minutos (hora pedagógica) y utilizamos Google Drive como recurso tecnológico. Incluir prácticas “reales” de lectura y escritura tiene un costo en el tiempo didáctico que obliga a reducir otros contenidos del programa. En este punto, donde deben seleccionarse unos contenidos y no otros, surge la duda; qué ponemos en primer plano, los contenidos historiográficos o las prácticas lectoescritoras. Nuestra propuesta privilegia lo segundo.

Tabla 5

Planificación con la inclusión de prácticas de lectura y escritura para el Tercero de Bachillerato correspondiente a dieciséis periodos de clase.

Planificación con la incorporación de la secuencia didáctica	Libro de texto Ministerio de Educación	Actividades que la docente implementa a partir del texto
<i>Fase de ambientación</i>		
Secuencia didáctica		<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la secuencia: actividades, objetivos de la propuesta, rol del docente y del estudiante. - Consignas del trabajo.
<i>Fase 1: Escritura de comentario, 2 periodos (80 minutos)</i>		

<p>Apertura</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de una imagen. - Describir y generar una lluvia de ideas con base en la imagen proyectada. - Conversatorio. 
<p>Construcción del conocimiento</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Actividad sincrónica: <p>Escritura previa: desarrollar un comentario de 10 líneas con base en la imagen proyectada, incluir título.</p>
<p>Cierre</p>		<p>Los estudiantes deberán compartir sus producciones escritas (comentario) en Google Drive.</p>
<p>Fase 2: Contexto histórico y características de La Generación del 30, 2 periodos (80 minutos)</p>		
<p>Apertura</p>	<p>Texto, pág. 96</p>	<p>Con base en las siguientes preguntas, generar un conversatorio:</p> <p>¿Han escuchado hablar sobre La Generación del 30? ¿Qué es La Generación del 30?</p> <p>Lectura del libro de texto (Ministerio de Educación) sobre el contexto histórico.</p>
<p>Construcción del conocimiento</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva sobre La Generación del 30: contexto histórico y características. - Participación de los estudiantes. - Para complementar su explicación la docente utiliza videos y láminas de PowerPoint (elaboración propia). Además, incluye este material en Google Drive (medio para la entrega y recepción de trabajos). <p>https://www.youtube.com/watch?v=9D33M45-kNk https://www.youtube.com/watch?v=2IHOCuU3fQk</p>
<p>Cierre</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Actividad sincrónica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Visualizar el material audiovisual sobre el contexto histórico y las características de La Generación del 30. 2. Desarrollar las siguientes preguntas: <p>¿Por qué se denomina Generación del 30 o realismo social ecuatoriano? ¿En qué se inspiró esta corriente? ¿Cuáles fueron sus personajes y tema central en la narrativa? ¿Qué lenguaje empleaban los escritores en sus textos? ¿Qué pretendían los autores de La Generación del 30?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad asincrónica: <p>Desarrollar un esquema gráfico (organizador) con los aspectos más relevantes de La Generación del 30. Incluir las actividades en Google Drive.</p>
<p>Fase 3: Autores de La Generación del 30, 2 periodos (80 minutos)</p>		
<p>Apertura</p>		<p>Preguntas de ambientación:</p> <p>¿Por qué los autores de La Generación del 30 habrán puesto a sus obras estos títulos? <i>El cholo que odió la plata, El Guaraguao y Ayoras Falsos.</i></p> <p>Conversatorio.</p>

<p>Construcción del conocimiento</p>	<p>Texto, pág. 96 (Ver anexo 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del libro de texto sobre los autores de La Generación del 30. - Presentación de material audiovisual sobre los autores de La Generación del 30: https://www.youtube.com/watch?v=DGZzB2Le5FA&t=5s https://www.youtube.com/watch?v=HGc2fhRG3y8 - Utilización de láminas en PowerPoint <p>Nota: Para complementar este contenido la docente utiliza material audiovisual y presentaciones de PowerPoint (elaboración propia)</p>
<p>Cierre</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre el material proyectado. - Resaltar los aspectos más sobresalientes de los autores de La Generación del 30.
<p>Fase 4: Obras de La Generación del 30, 2 periodos (80 minutos)</p>		
<p>Apertura</p>		<p>¿Qué significa las palabras chanco-rengo, guaraguao, cholo, me calienta? Conversatorio.</p>
<p>Construcción del conocimiento</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del libro <i>Los que se van</i>. https://www.youtube.com/watch?v=OW6bFgu39zU Explicación sobre las obras más relevantes de La Generación del 30. Características generales.
<p>Cierre</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio sobre las características de La Generación del 30 presente en las lecturas.
<p>Fase 5: Análisis de las obras de La Generación del 30, 2 periodos (80 minutos)</p>		
<p>Apertura</p>		<p>¿Nuestra sociedad actual es diferente a la de La Generación del 30? Con respecto a la equidad. Conversatorio. Indicaciones de clase.</p>
<p>Construcción del conocimiento</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Recuento sobre las características de las obras de La Generación del 30 - Lectura fonológica de los textos: <i>El cholo que odió la plata</i> (Demetrio Aguilera Malta), <i>El Guaraguao</i> (Joaquín Gallegos Lara) y <i>Ayoras Falsos</i> (José de la Cuadra). - Relectura de los textos de forma individual para identificar características de La Generación del 30 que posiblemente, no se tomaron en cuenta en la lectura compartida. - Los alumnos comparten con sus pares las características de La Generación del 30 presente en las lecturas. - En el texto <i>El guaraguao</i> identificar: <p>- Actividad sincrónica: Secuencias descriptivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personajes, aspectos físicos, aspectos emocionales y actitudinales. 2. Lugar, tiempo y espacio. 3. Lenguaje. 4. Temas: actos violentos, marginalidad, otros.

		- Incluir la información en Google Drive.
Cierre		<p>- Conversatorio en función a las lecturas analizadas y a las siguientes preguntas: ¿Qué lectura les ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué aspectos de la lectura se relacionan con nuestra cotidianidad? ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Cite ejemplos y explique.</p> <p>- Actividad asincrónica: identificar en los textos <i>El cholo que odió la plata</i> y <i>Ayoras Falsos</i>, los siguientes aspectos: Secuencias descriptivas: 1. Personajes, aspectos físicos, aspectos emocionales y actitudinales. 2. Lugar, tiempo y espacio. 3. Lenguaje. 4. Temas: actos violentos, marginalidad, otros.</p> <p>- Actividad asincrónica: Escritura de un comentario con base en los textos analizados. Incluir un título.</p>
Fase 6: Revisión del comentario escrito entre pares, 2 periodos (80 minutos)		
Apertura		- Actividad de retroalimentación: breve conversatorio sobre los textos analizados (fase 5).
Construcción del conocimiento		<p>- Actividad sincrónica: trabajo entre pares. 1. Revisión del comentario escrito (desarrollado con base en los textos analizados, fase anterior). 2. Al comentario escrito, el par revisor debe incluir observaciones y sugerencias. 3. Reescritura del comentario escrito con base en observaciones y sugerencias de su par revisor. 4. Exposición de comentarios.</p>
Cierre		<p>Presentación de textos: <i>¡Era la mama!</i> (Joaquín Gallegos Lara) <i>El malo</i> (Enrique Gil Gilbert)</p> <p>- Actividad sincrónica: Lectura comprensiva de los textos mencionados. Conversatorio</p>
Fase 7: Desarrollo del plan de escritura y del ensayo de comparación y contraste, 2 periodos (80 minutos)		
Apertura		- Actividad de retroalimentación: breve conversatorio sobre los textos revisados en la fase 6.
Construcción del conocimiento		<p>- Actividad sincrónica: 1. Lectura compartida de las obras: <i>¡Era la mama!</i> y <i>El malo</i>. 2. Identificar elementos a comparar y contrastar para el desarrollo del ensayo comparativo y de contraste como producto final de la secuencia. 3. Elaboración del plan de escritura del ensayo comparativo y de contraste. 4. Escritura del ensayo.</p>

Cierre		- Compartir al colectivo del aula los avances del ensayo.
<i>Fase 8: Presentación del ensayo al colectivo del aula, 2 periodos (80 minutos)</i>		
Apertura		- Conversatorio sobre el ensayo realizado: ¿Qué aspectos fueron los más difíciles de explicar o comparar?
Construcción del conocimiento		- Actividad sincrónica: exposición de 3 ensayos, producto final de la secuencia. Se seleccionarán trabajos de 3 estudiantes al azar y se leerán en clases. Los compañeros tendrán la oportunidad de preguntar, hacer observaciones y participar en función de los textos de sus compañeros.
Cierre		- Aplicación de una encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación de la secuencia didáctica.

El desarrollo de la secuencia didáctica se divide en dos etapas. La primera etapa comprende desde la fase de trabajo uno a la cuatro. La primera fase tuvo una función diagnóstica, para conocer el nivel de escritura de los estudiantes se desarrolló un comentario. La actividad consistió en la proyección de una imagen y sobre esta, los alumnos debieron generar una lluvia de ideas y, posteriormente, escribir un comentario de diez líneas con título incluido. Mientras que en las fases 2, 3 y 4 se centraron en la explicación del contexto histórico, características, autores y obras de La Generación del 30. Para dar a conocer estos contenidos a los alumnos, se utilizó material audiovisual, láminas en PowerPoint y clases expositivas. A partir de lo explicado, estas actividades buscaron promover el diálogo como un medio para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de destacar aspectos que ellos consideraban sobresalientes de esta generación. Como se explicó anteriormente, el contexto histórico y la bio-bibliografía de los autores son contenidos sugeridos en el texto guía de la asignatura de Lengua y Literatura que provee el Ministerio de Educación.

La segunda etapa de la secuencia didáctica, abarca desde la fase cinco a la ocho. A diferencia de la primera, centrada en contenidos historiográficos, esta etapa se centra en actividades que tienen como objetivo abrir oportunidades para que los estudiantes puedan ejercer quehaceres de lectura y escritura en torno a una selección de obras literarias de La Generación del 30. De esta manera, el foco de la enseñanza se traslada del contexto histórico bio-bibliográfico a las prácticas efectivas de lectura y escritura literarias ausentes en la planificación habitual. A su vez, la inclusión de estas prácticas busca restituir a los contenidos

historiográficos su verdadera función: servir a la interpretación del texto literario que se pone en primer plano.

Con este objetivo, en la fase cinco se propuso a los estudiantes analizar tres cuentos representativos del movimiento: *El Guaraguao* (Joaquín Gallegos Lara), *El cholo que odió la plata* (Demetrio Aguilera Malta) y *Ayoras Falsos* (José De la Cuadra). Como primera actividad, los alumnos debieron realizar una lectura fonológica de los textos (el profesor fomentó la participación a partir del número de lista). Posterior a esta lectura compartida, identificaron en el texto *El guaraguao* las características de esta generación, describieron a los personajes (el aspecto físico, las emociones, las actitudes...), determinaron el tiempo y el lugar donde se desarrolló la historia, y, por último, identificaron los actos violentos y la marginalidad, temas recurrentes del movimiento que se evidencian en la lectura del cuento. Para propiciar la participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos en torno a las obras leídas, la docente utilizó preguntas: ¿Qué lectura les ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué aspectos de la lectura se relacionan con nuestra cotidianidad? ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Adicionalmente, los alumnos citaron ejemplos y compartieron con el colectivo del aula. A partir de estas preguntas, la docente promovió la interacción entre pares en torno al análisis de la obra leída.

Finalmente, como tarea asincrónica, los estudiantes replicaron el trabajo realizado con el cuento *El guaraguao* (determinar las características de La Generación del 30, descripción de personajes, el tiempo, el lugar...) con los cuentos *El cholo que odia la plata* y *Ayoras falsos*. Además, escribieron un comentario de quince líneas en torno a los textos analizados. Estas tareas las registraron en Google Drive para su revisión. Las actividades propuestas en la fase 5 dan cuenta de prácticas de lectura pública, de una lectura compartida donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de analizar el contenido de las historias y discutir acerca de estos. La elaboración del comentario exigió a los estudiantes la puesta en acción de quehaceres de escritura, entre los cuales se cuenta la *adecuación del texto a la audiencia*, en este sentido, el comentario debía estar dirigido a sus compañeros, futuros lectores y revisores del texto.

En las fases 6 y 7 a manera de recordatorio, la profesora realizó un breve conversatorio con los alumnos sobre los textos analizados en la clase anterior. En esta fase,

la docente planteó promover en los estudiantes el ejercicio de prácticas de lectura y escritura de carácter público. Es así, que, en la primera actividad, cada alumno debía revisar el comentario literario escrito por un par (tarea asincrónica de la fase anterior). La tarea consistió en leer el texto del compañero, argumentar y discutir acerca de su contenido. En tanto que, en la segunda actividad, cada alumno debía reescribir su comentario con base en la retroalimentación de su par. Una vez concluido este trabajo, los estudiantes compartieron en la clase el texto de sus compañeros y señalaron cuáles fueron las recomendaciones que dieron y las modificaciones que hicieron en el nuevo comentario. Para la participación de los estudiantes en esta actividad, la profesora utilizó al azar cuatro números de la lista, esto, con la finalidad que la intervención no sea bajo pedido directo.

A continuación, se trabajó el producto final de la secuencia didáctica: un ensayo de comparación y contraste de dos obras de La Generación del 30, previamente seleccionadas por la profesora: *¡Era la mamá!* (Joaquín Gallegos Lara) y *El malo* (Enrique Gil Gilbert). En primer lugar, se realizó una lectura compartida que tuvo como objetivo generar una discusión entre los estudiantes acerca del contenido de estas obras. Luego, como trabajo sincrónico de esta fase, los estudiantes identificaron las similitudes y diferencias entre los elementos (personajes, tiempo, espacio, lenguaje...) de los textos, información a partir de la cual los alumnos debieron escribir el ensayo. Esta actividad buscó promover la puesta en práctica de quehaceres de lector de textos literarios (identificar los rasgos distintivos de la obra) y escritor de ensayos comparativos. De esta manera, los quehaceres de lectura y escritura no fueron solamente objeto de enseñanza al ser ejercidos por los estudiantes, sino que también actuaron como puentes para acceder al texto literario, comprenderlo, interpretarlo y disfrutarlo.

Por último, en la fase 8 con el objetivo de conocer las posibles dificultades que los estudiantes tuvieron en el desarrollo del producto final (ensayo de comparación y contraste) de la secuencia didáctica, la docente direccionó un conversatorio con la utilización de la siguiente interrogante: ¿Qué aspectos de las obras fueron los más difíciles de explicar o comparar? Este espacio llevó a la participación espontánea de la mayoría de alumnos, quienes comentaron las experiencias sobre las prácticas de lectura y escritura que hicieron posible esta actividad. De esta forma, los quehaceres que fueron ejercidos por los estudiantes a partir de un conocimiento intuitivo e implícito pudieron explicitarse y convertirse en saberes que eventualmente podrían ejercerse en situaciones análogas. Por otro lado, la profesora se

propuso que los estudiantes compartan la lectura del ensayo con sus pares, es así, que utilizó tres números de la lista al azar para que la intervención no sea forzada, y todos se predispongan a compartir su trabajo. De esta manera, los alumnos tuvieron la posibilidad de hacer observaciones y sugerencias sobre el contenido del texto de sus compañeros. En esta actividad, se pusieron en juego prácticas de lectura y escritura de textos literarios que permitieron a los alumnos construir su texto con base en las lecturas revisadas y analizadas, y al hecho que tenían que escribir para una audiencia concreta (sus compañeros pares) porque su trabajo fue desarrollado con la finalidad de compartirlo en clase.

4.1.3. Diferencias entre la planificación habitual y la nueva planificación

En este apartado, identificamos las diferencias que existen entre la planificación habitual y la propuesta de secuencia didáctica, y reflexionamos en torno a las implicaciones que presentan para la actividad docente. Estas diferencias se presentan cuando menos en tres aspectos: el tipo de contenidos que integran el objeto de enseñanza, el rol que cumplen el profesor y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el tiempo didáctico.

En primer lugar, mientras la planificación habitual (basada en los documentos curriculares) se centra en contenidos de carácter historiográfico, la nueva propuesta incorpora las obras literarias y los quehaceres de lectura y escritura en torno a ellas. Se trata de una diferencia importante, pues el objeto de enseñanza se desplaza del contexto histórico para centrarse en el texto literario y, sobre todo, en las prácticas letradas a través de las cuales los estudiantes se acercan a él, y construyen sentido.

En segundo lugar, si en la planificación habitual los contenidos de carácter historiográfico son transmitidos por la docente de manera expositiva y receptados pasivamente por los estudiantes, en la nueva propuesta se abren oportunidades para que los estudiantes se acerquen a los textos literarios a través de ejercer prácticas de lectura y escritura (privadas y públicas), sin dejar a un lado los contenidos historiográficos que en este caso ayudan al ejercicio de interpretación del texto. Para enseñar prácticas efectivas de lectura y escritura, la nueva propuesta didáctica demandó un cambio de roles. De memorizadores de datos contextuales, los estudiantes se vieron en la necesidad de actuar como lectores y escritores de obras literarias. Para que esto pueda darse, fue necesario que la profesora incorpore a su rol de transmisora de conocimientos, el rol de generadora de oportunidades de aprendizaje, es decir, de diseñadora de actividades didácticas que

promuevan el ejercicio de quehaceres de lectura y escritura por parte de los estudiantes, mediadora y orientadora en el proceso de lectura y escritura, promotora de la participación de los estudiantes, entre otras.

En tercer lugar, se observó un significativo incremento en el tiempo didáctico invertido en la implementación de la nueva planificación (16 horas) con respecto al tiempo que demandaba la implementación de la secuencia habitual (6 horas). Este resultado nos muestra que la inclusión de prácticas “reales” de lectura y escritura de textos literarios demandó un costo alto en relación al tiempo didáctico. Sin embargo, si consideramos, por un lado, que el objeto de enseñanza de la literatura debe tener como centro las prácticas de lectura y escritura y no los contenidos historiográficos (Lerner, 2001), y por otro, que la enseñanza debe tener como protagonista a los alumnos y no al docente (Lerner 2001), pagar este costo resulta necesario. Y resulta necesario, porque con ello se puede dejar atrás una lectura extensiva, superficial y carente de sentido (muchos contenidos contextuales memorizados) en favor de una lectura intensiva, profunda y con sentido (pocos libros bien leídos) que permita a los estudiantes integrarse y formar parte de la cultura letrada con pleno derecho.

4.2. Contenidos que se enseñaron a través de las prácticas de lectura y de escritura

En esta sección, identificamos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) que se movilizaron durante la implementación de la secuencia didáctica y abrieron oportunidades para la enseñanza de La Generación del 30. Para lograr este objetivo, en primer lugar, analizamos las transcripciones de los comentarios orales de los estudiantes con base en tres obras sobresalientes de esta corriente literaria: *El cholo que odió la plata*, *El Guaraguao* y *Ayoras Falsos*. Asimismo, analizamos los comentarios escritos por los estudiantes en función de las obras mencionadas, además, los registros de la revisión entre pares de estos comentarios. Y, en segundo lugar, identificamos y describimos los contenidos que movilizaron los alumnos, esto, a partir de ejercer prácticas de lectura y de escritura. Para el efecto, utilizamos las nociones de Lerner (2001) detalladas en nuestro marco teórico sobre quehaceres de lectura y quehaceres de escritura (ver 2.2.2, 2.2.3 y 2.2.4). Por último, para la explicación de los resultados agrupamos los datos en dos subapartados: Quehaceres de lectura y escritura: *contenidos en acción* (4.2.1) y contenidos movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura: *objeto de reflexión* (4.2.2).

Para el desarrollo de este trabajo, estimamos los registros de clase (audiograbados y transcritos) de la secuencia didáctica correspondiente a la fase 5, llevada a cabo por 16 alumnos de un total de 23. De los 7 estudiantes que no participaron, 3 no lo hicieron por falta de conectividad y los 4 restantes porque no interactuaron en clase y tampoco completaron las actividades sincrónicas y asincrónicas.

Tabla 6

Quehaceres de lectura y escritura y contenidos movilizados a través de estos quehaceres

Quehaceres de lectura y escritura (contenidos en acción)	Contenidos movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura (contenidos objeto de reflexión)
1. Leer en voz alta 2. Releer los textos e identificar características de La Generación del 30. 3. Comentar acerca de las características de los textos: intervenciones en clase y producciones escritas (comentario). 4. Revisión entre pares en función de un comentario escrito y reescritura de este comentario.	1. Literarios de carácter conceptual: - El lenguaje - La violencia - La marginalidad - El lugar y el tiempo - Los personajes - La fidelidad 2. Lingüísticos: - Gramatical, ortografía y género textual.

Para cumplir con esta descripción (Tabla 6), recurrimos a la distinción propuesta por Delia Lerner (2001) con respecto a las formas en las que se pueden movilizar en el aula contenidos de enseñanza relacionados a las prácticas de lectura y escritura. Según esta autora, los quehaceres de lector y escritor se pueden trabajar ya sea como contenidos en acción, y contenidos objeto de reflexión. Son contenidos en acción cada vez que son puestos en juego por el profesor o por los estudiantes al leer o escribir, y son objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sean explicitados verbalmente. Así también, estos mismos contenidos pueden constituirse en objeto de reflexión, cuando los problemas planteados por la lectura o por la escritura así lo requieren.

El análisis de los datos nos permitió identificar y caracterizar cuatro quehaceres de lectura y escritura movilizados por los estudiantes en relación a La Generación del 30 y su producción literaria: 1. Leer en voz alta, 2. Releer los textos e identificar características de La Generación del 30, 3. Comentar acerca de las características de los textos mediante las intervenciones en clase y producciones escritas (comentario), y 4. Revisar el comentario escrito por el par y acoger la revisión del par. A su vez, estos quehaceres permitieron que se

movilizaran, en primer lugar, contenidos literarios de carácter conceptual como: el lenguaje, la violencia, la marginalidad, el lugar y el tiempo, los personajes, la fidelidad. Y, en segundo lugar, contenidos lingüísticos: gramaticales y ortográficos, y, en tercer lugar, de género: resumen y comentario.

A continuación, definimos e ilustramos cada uno de los quehaceres de lectura y de escritura identificados, así como los contenidos que se movilizados a partir de estos quehaceres (Tabla 6):

4.2.1. Quehaceres de lectura y escritura (contenidos en acción)

En este apartado, describimos los contenidos en acción a partir de quehaceres de lectura y de escritura ejercidos por los estudiantes: 1. Leer en voz alta, 2. Releer los textos e identificar características de esta corriente literaria, 3. Comentar acerca de las características de los textos mediante las intervenciones en clase y producciones escritas (comentario), y 4. Revisión entre pares del comentario escrito y reescritura de este comentario. Esto, en función del análisis de las obras de La Generación del 30.

4.2.1.1. Leer en voz alta

Con los tres textos propuestos en la secuencia didáctica (ver Tabla 5, fase 5), se llevó a cabo una lectura fonológica a través de la cual los estudiantes pudieron acercarse y analizar el lenguaje de los personajes característico de las obras de La Generación del 30. En la actividad de carácter público, participaron tres alumnos (para designar a los participantes la docente utiliza la lista de estudiantes), quienes asumiendo el rol de lectores se dirigieron a sus pares. Para cumplir adecuadamente este rol, que implicaba “hablar” como los personajes, los estudiantes seleccionados debieron poner en acción algunos quehaceres de lectura específicos: modular de forma adecuada la voz, leer con claridad y emplear la entonación. Al ser ejercidos por los estudiantes, estos quehaceres se convirtieron en objeto de enseñanza. No obstante, también actuaron como medios de enseñanza, en tanto permitieron la movilización de un contenido literario ampliamente desarrollado por los autores de La Generación del 30: *el lenguaje de los personajes*. Como ejemplos, presentamos a continuación las transcripciones de tres fragmentos de lectura fonológica llevada a cabo por los estudiantes David, Alexander y Ximena.

David [El guaraguao]: —*Lo recogí de puro fregao... Luei criaio donde chiquito, er nombre ej Arfonso.*

Alexander [El cholo que odió la plata]: —Hei trabajado como un macho siempre. Mei Jodío, como naide en estas islas. I nunca hei tenido medio.

Ximena [Ayoras falsos]: -Amito orejuela, ¿adelantarás tres socres? Descontará en trabajo el huambra, m'hijo Pachito, ¿querés?

En los tres casos, podemos observar que los estudiantes, para leer correctamente los parlamentos de los personajes, cuyo lenguaje se aparta de la norma, deben poner en práctica unos quehaceres de lectura particulares. En este sentido, la actividad abre oportunidades para que los alumnos se ejerciten en este tipo de lectura literaria que consiste en *dar voz a los personajes*. Al mismo tiempo, y a través de estos quehaceres, los estudiantes tienen la posibilidad de identificar y reflexionar sobre una característica formal y de contenido de La Generación del 30 que, en su afán de incluir a personajes autóctonos que hasta entonces habían sido marginados de la literatura nacional, realiza un amplio trabajo con el lenguaje como una vía de incorporación.

4.2.1.2. Releer los textos e identificar características de La Generación del 30

Los alumnos de forma privada volvieron a revisar las lecturas, pero esta vez, más detalladamente. Esto, con la finalidad de identificar información dentro del texto que contenga las características de La Generación del 30, que probablemente, en la lectura compartida no se tomaron en cuenta y merecían ser resaltadas para llevar a cabo en lo posterior, una intervención oral. Para que esto sucediera, la docente orientó sobre las características de orden narratológico que los estudiantes debían identificar al analizar los cuentos: el lenguaje de los personajes, la descripción de los personajes, el lugar donde se desarrollan las historias, el tiempo y los temas relacionados con la violencia y la marginalidad. Además, se dio a los alumnos libertad de señalar otras características que consideren importantes y no estén dentro de las sugeridas. Una vez establecidas las características de La Generación del 30 en los tres textos, se discutieron sobre estas en clase y sirvieron como insumo para desarrollar el comentario escrito. A continuación, presentamos el análisis que la estudiante Doménica hace sobre el contenido de los textos de esta corriente literaria:

Doménica: Profe, cuando leí de nuevo los tres textos, encontré otras características. La primera es la *injusticia social*, los personajes de las historias tienen un trato injusto y marginal, esto se debe porque es gente campesina y no tienen preparación, pero pienso, que no se prepararon porque el país les negó en aquel momento las oportunidades de superarse. Solo las personas pudientes tenían todo, pero, los campesinos y montubios no, esa injusticia social vivió nuestra gente humilde, y creo, que la injusticia social no está alejada de nuestra sociedad actual. Otra característica importante, es la *fidelidad* del guaraguao para con Chanchorencho, esta ave le acompañó hasta su fin, ni el hombre es tan fiel como este animal, el hombre siempre actúa por conveniencia y siempre busca su beneficio personal. (IO A2)

En este fragmento, podemos observar que la estudiante Doménica, tras ejercer un quehacer de relectura individual, localiza dos características adicionales a las sugeridas por la docente, la *injusticia social* y la *fidelidad* para analizarlas y exponerlas en forma pública al colectivo del aula. En primer lugar, menciona que las historias giran en torno a la injusticia social, ya que, la gente campesina no tenía las mismas oportunidades que la élite. Además, manifiesta que la propia sociedad niega la oportunidad de superación a los campesinos y montubios, solo, por el hecho de ser humildes. Asimismo, compara la sociedad de los 30 (inequitativa) con la actual, hace énfasis en que nuestra sociedad no está alejada de la injusticia social. En segundo lugar, en el texto *El guaraguao*, resalta la fidelidad como un valor que está ausente en el hombre, porque *éste* actúa por conveniencia y para su beneficio personal a diferencia de los animales.

4.2.1.3. Comentar acerca de las características de los textos: intervenciones orales y producciones escritas (comentario)

Tras ejercer quehaceres de lectura, escritura y oralidad (hablar sobre lo leído o lo escrito), los estudiantes identificaron las características de La Generación del 30 en los textos analizados: el lenguaje, la violencia, la marginalidad, el tiempo y el lugar de los acontecimientos en las historias, los personajes y la fidelidad. Para direccionar la participación de los alumnos, la docente utilizó una interrogante: ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Como respuesta, los alumnos citaron ejemplos y explicaron a sus pares. A continuación, analizamos dos ejemplos de este tipo de quehacer. En el primero, Alan comenta sobre las características de las obras de esta corriente literaria:

Alan: Profe, en las tres lecturas los personajes tienen un lenguaje vulgar, porque, así habla nuestra gente campesina, tanto los cholos como los montubios. Además, su forma de hablar es esa, porque, no tienen ninguna preparación académica. También, puedo mencionar, que las historias se desarrollan en un ambiente humilde y de carencias porque a nuestra gente les tocó vivir situaciones duras y de sufrimiento. Los escritores trataron de dar un espacio en sus textos a los indígenas de nuestro país para que se expresen porque vivían marginados y eran explotados por la sociedad inequitativa de ese tiempo. Por otro lado, cada historia deja una reflexión, en el texto *El guaraguao*, por ejemplo, vemos que un ave es fiel a su amo hasta su final, en *El cholo que odió la plata*, la amistad de dos amigos (Banchón y Guayamabe) se rompió por la ambición al dinero. Por último, en *Ayoras falsos*, la injusticia no debe darse bajo ninguna circunstancia. (IO A2)

En esta intervención, evidenciamos, cómo Alan, luego de realizar en casa la tarea de leer las obras y analizar sus características (quehacer privado), compartió los conocimientos que había construido con el colectivo del aula (quehacer público). El quehacer de comentar la obra frente a sus compañeros, abrió una oportunidad para que Alan volviera a movilizar los conocimientos construidos previamente. En la transcripción que presentamos anteriormente, podemos ver cómo Alan ejerció y movilizó distintos quehaceres y contenidos. Comentó, por ejemplo, que el lenguaje de los personajes de las narraciones es vulgar por falta de preparación académica. Además, recreó el contexto de las historias como humilde y carente, situación que trajo sufrimiento a nuestros indígenas. También, consideró que los escritores por medio de sus textos fomentaron un espacio de expresión y protagonismo a los indígenas marginados y explotados por una sociedad inequitativa. Finalmente, Alan, hizo una reflexión sobre cada una de las tres historias: En el cuento *El guaraguao*, realzó el valor de la fidelidad, sobre *El cholo que odió la plata* manifestó que una amistad se fragmentó por la ambición al dinero y en *Ayoras Falsos* comentó que la injusticia no se debe originar bajo ninguna circunstancia.

En el segundo ejemplo, observamos cómo Nathaly, tras ejercer las prácticas de lectura y escritura, identifica mediante comentario el escrito, las características de los cuentos de La Generación del 30:

Nathaly: Las tres lecturas nos muestran una sociedad injusta y desigual contra el campesino costeño y serrano. Además, en cada historia sus personajes no se expresan de la misma

manera, a pesar de ser indígenas. Es decir, los indígenas de la Sierra no hablan como los de la Costa, tienen sus particularidades. Sin embargo, en ambos contextos el lenguaje es vulgar, no pronuncian bien las palabras, los indígenas serranos utilizan palabras en quichua, este idioma es propio de nuestros ancestros y nuestra cultura. (IE A3)

En el fragmento anterior, Nathaly menciona que las historias muestran a una sociedad injusta e inequitativa, y esto afecta a los campesinos costeños y serranos. También, hace una distinción entre el lenguaje empleado por los campesinos de las regiones: Costa y Sierra. Reconoce particularidades entre el lenguaje de *éstos*, a pesar de ser vulgar y estar alejado de la norma. Por último, señala que el campesino serrano emplea para su comunicación “quichuismos” siendo, estos, parte de nuestra cultura. En ambos casos, hemos podido ver cómo el quehacer de comentar las obras de forma pública, demandó de los estudiantes la movilización de conocimientos relacionados con las características literarias de La Generación del 30, que debieron identificarlas, describirlas e ilustrarlas a partir de las obras leídas.

4.2.1.4. Revisar el comentario escrito por el par y acoger la revisión del par

El análisis de esta actividad revisión entre pares permite ver, que los estudiantes ejercieron dos quehaceres: por un lado, revisaron el comentario de un compañero y, por otro, recibieron la revisión de un compañero sobre su texto. Asimismo, nos deja ver que la puesta en acción de estos quehaceres promovió la movilización de contenidos literarios relativos a las características de las obras de La Generación del 30. A continuación, presentamos las dos revisiones que la estudiante Nathaly hace al comentario escrito y reescrito por Juan. En la primera revisión, Nathaly sugiere a Juan:

Nathaly: Compañero, en su comentario debe incluir su consideración sobre las tres lecturas de La Generación del 30 debe hacer una reflexión, no un resumen como usted desarrolla, no digo con esto, que el resumen esté mal, pero eso fue lo que nos pidieron. Además, no incluye un título como se nos indicó en las consignas. También, sugiero revisar la ortografía, existen palabras que no tienen tilde. (IE A3)

En el fragmento anterior, evidenciamos que efectivamente la estudiante Nathaly a partir de revisar el comentario escrito de su compañero Juan, realiza dos sugerencias relacionadas al género textual que se pide en la consigna, la primera apunta al propósito

(“debe hacer una reflexión, no un resumen”) y la segunda a un elemento de su estructura (“no incluye un título”). Finalmente, sugiere revisar las tildes. En este caso, la tarea de revisión del trabajo del par demandó de Nathaly la movilización de conocimientos relacionados al género textual y a la ortografía.

A partir de este quehacer de revisión, Juan debió ejercer un quehacer propio de autor: acoger e incorporar las sugerencias realizadas por el revisor. Así lo hizo y reescribió su texto a partir de las sugerencias realizadas por su compañera. En una segunda revisión, Nathaly verificó si Juan acogió las sugerencias realizadas en la primera revisión e hizo las modificaciones correspondientes:

Nathaly: En este nuevo comentario, mi compañero ha tomado mis sugerencias, ha desarrollado un comentario en función de las tres lecturas de La Generación del 30, ha incluido el título y ha puesto la tilde que faltaba en algunas palabras, también ha hecho ciertas modificaciones, ha incrementado la cantidad de líneas y ha hecho más extenso su comentario. (IE A3)

En esta intervención, observamos, cómo la estudiante Nathaly, retomando el rol de revisora, valida el comentario escrito por Juan, constatando que el autor ha acogido las sugerencias realizadas en la primera revisión. Asimismo, pone en evidencia que su compañero ha aprovechado la tarea de reescritura para introducir otras modificaciones (expandir el comentario). Como se puede ver, la actividad de revisión entre pares abrió la posibilidad para que los estudiantes cumplan alternativamente los roles de revisores y autores de comentarios literarios. Ejercer estos roles les permitió a su vez movilizar contenidos literarios (La Generación del 30) y lingüísticos (género textual y ortografía). Estos resultados nos permiten ver cómo la docente, mediante la revisión de pares, pudo devolver a sus estudiantes el derecho y la responsabilidad con respecto a la revisión de sus propios textos, tarea que, en la educación tradicional, es normalmente llevada a cabo por el docente que se asume como revisor de los textos de los alumnos, obturando de esta forma la posibilidad de que sean los estudiantes quienes puedan aprender esta práctica.

4.2.2. Contenidos movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura (contenidos objeto de reflexión)

A partir de ejercer los cuatro quehaceres de lectura y escritura identificados y descritos en el aparatado anterior (4.2.1), los estudiantes movilizaron, en primer lugar, contenidos literarios de carácter conceptual y, en segundo lugar, contenidos lingüísticos.

4.2.2.1. Contenidos literarios de carácter conceptual

Son contenidos relacionados con las características formales y temáticas de las obras de La Generación del 30 que los estudiantes identificaron en los tres cuentos analizados: el lenguaje, la violencia, la marginalidad, el tiempo y el lugar, los personajes y la fidelidad. A continuación, caracterizamos cada uno de estos contenidos con ejemplos ilustrativos.

4.2.2.1.1. El lenguaje: El análisis de los registros de esta actividad nos deja ver que, efectivamente, los estudiantes a partir de ejercer quehaceres de lectura (públicos, como la lectura fonológica o privados como la identificación de elementos narrativos característicos) pudieron reflexionar sobre el trabajo realizado por los escritores de La Generación del 30 con el lenguaje de los personajes. Asimismo, nos deja ver que la oralidad en el aula (hablar sobre lo escrito) abrió oportunidades para que los quehaceres de escritura, ejercidos previamente de forma privada, puedan verbalizarse y, de esta manera, convertirse en objeto de reflexión. En el siguiente fragmento, Miguel a más de reflexionar sobre el lenguaje de los personajes del cuento *El guaraguao*, reflexiona sobre el quehacer en sí mismo:

Miguel: Profe, yo apunté sobre el lenguaje, se ve palabras vulgares como: *siace*, ponesle, muesde, hueso y pluma, arribísima y Arfonso. Además, un lenguaje regional: er, fregao, luei, criaio, picao, vos, ar, loj. Así hablan los monos, es decir los costeños, no pronuncian bien las palabras. Esta historia se desarrolla en los campos costeños y el personaje era un negro huraña que vivía con un guaraguao. (IO A2)

En el fragmento anterior, podemos apreciar cómo el alumno Miguel expone públicamente un quehacer ejercido de forma previa en privado: identificar términos vulgares y regionales que caracterizan el habla de los habitantes de la Costa. Al ejercer este quehacer se movilizan varios contenidos, por un lado, la identificación de las características sociolingüísticas de los personajes de una región del país, y por otro, la identificación de un

recurso literario importantísimo en la construcción de un personaje literario: *la voz*, que da cuenta de pertenencia étnica, geográfica y social. A continuación de la intervención de Miguel, el estudiante David, acota sobre el tema del lenguaje de los personajes:

David: Puedo decir, que el lenguaje de los textos es del pueblo. Estas personas hablan como está escrito en las historias que leímos, hablan de forma vulgar por falta de estudios. Como dice Miguel hay palabras vulgares. Pero, hay una diferencia entre las palabras de los campesinos de la Costa y de los de la Sierra. De la Costa: verdá, desgraciaos, ayudao. Los costeños se comen [suprimen] la letra *d*, hasta ahora hablan así. En cambio, los campesinos serranos utilizan palabras como huambra, amitu y dizque. Es de la Sierra por la palabra huambra, emplean los campesinos esta palabra hasta la actualidad. También, los escritores para sus obras utilizan el lenguaje del indígena y del montubio porque trataron de darles la importancia que merecían estas personas. (IO A2)

En esta participación, David retoma la intervención de Miguel y la amplía. Añade más información y comparte públicamente las características sobre el lenguaje de los personajes de La Generación del 30. Se trata, desde su perspectiva de un lenguaje del “pueblo” que pertenece al indígena y al montubio. Al igual que su compañero, David hace una diferenciación sociolingüística sobre lenguaje utilizado por los campesinos de la Costa y por los de la Sierra. Además, realiza un paralelismo con su realidad más inmediata, al expresar que “hasta la actualidad se habla de tal forma”. Por último, manifiesta que los autores recrearon mediante el lenguaje, en sus obras a estos personajes con la finalidad de resaltar su importancia como miembros de la sociedad ecuatoriana. Como se puede observar en los dos ejemplos analizados, al ejercer quehaceres de lectura y escritura públicos, los estudiantes movilizaron contenidos literarios relativos a La Generación del 30, al tiempo que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las mismas prácticas de lectura.

4.2.2.1.2. La violencia: En el siguiente comentario oral, podemos observar, cómo los quehaceres de lectura ejercidos por los estudiantes les permitieron identificar uno de los temas recurrentes de la narrativa de La Generación del 30: *la violencia ejercida sobre el más débil*. Tema relacionado con uno de los propósitos que pretendían alcanzar los escritores a través de la literatura: la denuncia social. Al respecto, Dayana comenta:

Dayanna: En el texto *El guaraguo* se ve la violencia de los hermanos Sánchez hacia Chanco-rengo, una persona solitaria que vivía alejada del pueblo. Los Sánchez, pensaron que Chanco-rengo tenía mucho dinero por la venta de las plumas, por ambición le siguieron y le atacaron cruelmente con machetes, le dejaron malherido y esto le causó la muerte. Sin importarles nada, lo dejaron a su suerte. Este es un acto violento profe, porque los hermanos Sánchez a sangre fría querían matarlo para robarle. (IO A2)

En este fragmento, la estudiante Dayana, a partir de haber ejercido previamente un quehacer de lectura individual, identifica, analiza y reflexiona sobre el tema de la violencia que está presente en el cuento *El guaraguo*, para exponerlo públicamente a sus compañeros. Este ejercicio de verbalización posterior le permite a la estudiante volver sobre el tema y reordenarlo en función de una audiencia real (sus compañeros), lo cual abre oportunidades para afianzar el aprendizaje de manera colectiva.

4.2.2.1.3. La marginalidad: El análisis de los datos de esta producción escrita, nos permite observar que los estudiantes al ejercer los quehaceres de lectura y de escritura, identificaron y reflexionaron sobre uno de los temas recursivos de La Generación del 30: la marginalidad. A continuación, presentamos un fragmento del comentario de Alexander que ilustra lo antedicho:

Alexander: Me parece muy interesante que los autores de La Generación del 30 hayan dado un espacio en sus obras a las personas cholos y montubias que no tenían ni voz ni voto, que eran humilladas y tratadas como objetos por el simple hecho de que no eran de clase social alta, que tuvieron, además, una vida sacrificada para ganar el pan de cada día, mientras, la gente adinerada se consideraba como dioses y los hacían de menos. (IE A3)

En esta intervención, observamos cómo el estudiante comparte con su compañero la reflexión, realizada previamente y de forma privada, sobre el tema de la marginalidad presente en los textos de la literatura del 30. Destaca el hecho de que los autores de este movimiento hayan incorporado en sus obras a personajes olvidados (cholos y montubios) para darles un espacio en la literatura y, por ende, en la sociedad ecuatoriana. Además, manifiesta que la gente humilde tenía una vida sacrificada en relación a la clase social alta que gozaban de privilegios. Por otro lado, la estudiante Haddel, comparte su producción escrita (comentario) con su par y, al igual que Alexander, reflexiona sobre el tema de la marginalidad:

Haddel: El objetivo de estos escritores es resaltar la vida de la gente cotidiana en sus obras, del campesino serrano y costeño. Los personajes de las historias ya no es la gente adinerada, es la gente humilde del pueblo. Además, el lenguaje de las historias es vulgar y no culto porque no tenían formación académica, por la falta de oportunidades y porque les dejan de lado, les marginaban. La realidad de la gente humilde es diferente a la de la gente pudiente y eso es injusto. Pienso que los escritores intentaron mediante sus obras “dar voz a los que no tenían voz”. (IE A3)

El fragmento anterior, nos deja entrever que la estudiante tras analizar las obras de la literatura del 30, en primer lugar, comenta que los autores incorporan en la narrativa las condiciones de la gente cotidiana, del campesino serrano y costeño. En segundo lugar, hace énfasis sobre el lenguaje de los personajes, siendo este *vulgar* porque les negaron la posibilidad de superarse y los marginaron. Además, recalca que la injusticia se ve marcada en las historias, ya que la realidad del pueblo es diferente a la clase adinerada. Finalmente, observamos coincidencias en las intervenciones de Alexander y Haddel, ambos estudiantes, a partir de ejercer quehaceres de lectura privados y públicos, reflexionan sobre la condición marginal de los personajes (cholos, montubios, negros...), destacando cómo los autores buscaron, mediante el ejercicio literario y en un acto de justicia, devolverles el derecho de pertenencia a la sociedad y la voz que les había sido arrebatada.

4.2.2.1.4. El tiempo y el lugar: Los resultados obtenidos mediante el análisis de esta intervención oral, nos dejan ver que los alumnos a partir de ejercer quehaceres de lectura, situaron el tiempo narrativo y el lugar donde se desarrollaron los acontecimientos de la obra *El guaraguao*. A continuación, presentamos un fragmento de la intervención en clase que el estudiante Tomás compartió con sus compañeros:

Tomás: Licen, yo voy a hablar del tiempo y el lugar, en el texto *El guaraguao* específicamente. El narrador describe al inicio de la historia cómo era Chanco-rengo y el guaraguao. Posteriormente, hace un recordatorio de cómo acabaron con la vida de este personaje. El tiempo no es alterado, se da de forma lineal, un comienzo, un desarrollo y el final. No se dan recuerdos y tampoco se habla del futuro. Los acontecimientos pasaron en la noche, en el texto dice “era oscuro”, también, [...] “algo a lado estaba allí en la sombra”. Algo que defendía al muerto. Por último, “el frío de la madrugada”. En cuanto al lugar, donde se lleva a cabo la

historia, es el campo costeño porque en la lectura dice: “Un chorro verde de loros pasó metiendo bulla, los gallinazos volaron cobardemente más lejos”. Estos animales los podemos encontrar en esta región. Al igual que el guaraguo, esta ave es propia de la Costa. (IO A2)

En la intervención de Tomás, podemos observar que, tras realizar un quehacer de lectura individual, el alumno hizo un ejercicio de razonamiento e interpretación del cuento. Posteriormente, lo comparte con sus compañeros de manera pública. Con respecto al tiempo, manifiesta que los acontecimientos (ataque a Chanco-rengo por parte de malhechores, quienes acabaron con su vida) se suscitaron en la noche, para ello, sitúa estos lapsos de tiempo en la historia y los ejemplifica utilizando fragmentos del texto. Refiriéndose al lugar, expone que la historia se lleva a cabo en la Costa, sustenta su argumentación citando una parte del relato donde hace énfasis que la fauna es característica de este lugar. Además, recalca que el guaraguo es un espécimen propio de la Costa.

4.2.2.1.5. Los personajes: Mediante el análisis de los registros de clase, podemos observar cómo los alumnos ejercieron prácticas de lectura y escritura que contribuyeron a identificar a los personajes de las obras de La Generación del 30. Por otro lado, estas prácticas permitieron escribir sobre ellos (personajes) y analizarlos en el contexto social. En el siguiente comentario, podemos apreciar cómo Martín realiza un análisis de los personajes de los tres cuentos estudiados:

Martín: En las tres historias, los personajes son gente del pueblo, se trata de gente cotidiana y común. En el texto *El guaraguo* el personaje es un negro huraño que no se involucra con nadie y vive alejado de la ciudad, además, se viste con andrajos. En *Ayoras falsos*, el personaje es el indio Balbuca, quien es tratado de forma nefasta por su patrón Orejuela. Finalmente, en *El cholo que odió a plata*, los personajes son Banchón y Guayamabe, quienes en un principio son amigos y dialogan del trato injusto que recibían por parte de los blancos desgraciados, en lo posterior, nace una enemistad por la plata. (IE A3)

Martín, después de ejercer las prácticas tanto de lectura como de escritura en privado, da a conocer públicamente (revisión entre pares) su análisis de los personajes de las obras de La Generación del 30 estudiadas en clase. En primer lugar, hace un retrato social sobre estos, manifiesta que pertenecen al “pueblo” porque son cotidianos y comunes. Es así, que en el

texto *El guaraguao* identifica a un negro huraño que viste andrajos y vive lejos de su comunidad. En el caso de *Ayoras falsos*, comenta sobre el indio Balbuca al cual su patrón lo trata de forma inhumana, por ende, es un personaje cotidiano. En el texto *El cholo que odió la plata*, comenta que sus personajes son del pueblo y que reciben malos tratos. El estudiante a más de describir a los personajes de las historias, también, identifica un tema de La Generación del 30 que los autores recrearon en sus obras: *la injusticia social*. En referencia a los dos últimos textos (*Ayoras falsos* y *El cholo que odió la plata*), manifiesta que existe explotación por parte de los patrones a los indígenas (de la Costa y de la Sierra) a quienes los trataban con desdén y cometían con ellos todo tipo de atropellos. Finalmente, trabaja el tema de la *ambición* en *El cholo que odió la plata*, cuento en el cual los personajes (Banchón y Guayamabe) que en un inicio son amigos y coinciden en criterios sobre la injusticia recibida por parte de los “blancos desgraciados”, terminan enemistándose por la “plata”.

4.2.2.1.6. La fidelidad: Finalmente, el análisis de los datos nos muestra cómo los estudiantes, a partir de ejercer quehaceres de lectura y de escritura, identificaron otro tema recurrente: *la fidelidad* presente en el texto *El guaraguao*. Un tema que, si bien no fue considerado dentro de las características de La Generación del 30 direccionadas por la docente, fue identificado y caracterizado por los estudiantes. A continuación, exponemos un fragmento del comentario del estudiante Emmanuel, quien reflexiona y explica sobre la fidelidad en el cuento de Joaquín Gallegos Lara:

Emmanuel: En la historia *El guaraguao*, se ve la fidelidad de un ave a su amo, cuando los hermanos Sánchez hirieron de muerte a Chanco-rengo, el guaraguao estuvo con él hasta su final. Está escrito en la última parte del texto: “ocho días más tarde encontraron el cadáver de Chanco—rengo. Podrido y con un guaraguao terriblemente flaco —hueso y pluma— muerto a su lado”. (IE A3)

En este fragmento, podemos observar cómo Emmanuel, de forma privada reflexiona sobre el contenido del texto *El guaraguao* e identifica el tema de la *fidelidad*, que posteriormente, da a conocer a su compañero par en la revisión de su texto (comentario). Por un lado, el alumno expone que el ave le fue fiel a su amo porque no lo abandonó y estuvo con él hasta su muerte. Por otro lado, cita una parte del texto para argumentar este hecho,

donde manifiesta, que efectivamente, el guaraguao no se alejó de Chanco-rengo y lo acompañó hasta su fin.

4.2.2.2. Contenidos lingüísticos: gramatical, ortografía y género textual

A partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura, durante *la revisión entre pares de un comentario escrito*, los estudiantes movilizaron de forma situada y oportuna contenidos lingüísticos de carácter gramatical, ortográfico y relacionados al género textual. Si bien estos contenidos no estaban considerados como parte del objeto de enseñanza planificado por la docente, fueron movilizados por los estudiantes cuando la actividad de revisión así lo demandó. En el fragmento que presentamos a continuación se aprecian las sugerencias sobre ortografía y gramática que Deibi hace al comentario escrito de Tomás:

Deibi: En el comentario, existen varias palabras que mi compañero no tilda, también, no utiliza correctamente los signos de entonación. Para que se entienda mejor el comentario, mi compañero debe tomar en cuenta mis observaciones porque al momento de leer, una tilde sí hace la diferencia. (IE A3)

En esta intervención, Deibi, asumiendo el rol de revisor, ofrece una retroalimentación al autor sobre la recepción de su texto. Como se evidencia en el fragmento anterior, al revisar la producción escrita de su compañero par, identifica algunas faltas ortográficas relacionadas con el uso de la tilde y los signos de entonación. Sugiere tomar en cuenta sus observaciones para mejorar el sentido del comentario escrito y hacerlo más entendible. Finalmente, resalta la importancia del uso correcto de la tilde en las palabras, para que estas no tergiversen la intención comunicativa de su autor, ni el contenido del texto.

De igual manera, el análisis nos permitió identificar la movilización de contenidos referidos al género textual, su propósito y estructura. En el siguiente fragmento, podemos observar cómo la estudiante Nathaly analiza y reflexiona sobre la producción escrita de su compañero Juan, emitiendo observaciones y sugerencias:

Nathaly: Compañero, en su comentario debe incluir su consideración sobre las tres lecturas de La Generación del 30 debe hacer una reflexión, no un resumen como usted desarrolla, no digo con esto, que el resumen esté mal, pero eso fue lo que nos pidieron. Además, no incluye un título como se nos indicó en las consignas. (IE A3)

Como es dable observar, Nathaly sugiere a su compañero par, en primer lugar, incluir en su producción escrita su apreciación personal de las tres lecturas analizadas sobre la literatura del 30, para lo cual hace una distinción entre dos géneros textuales: el comentario, que incluye la reflexión personal, y el resumen, que no la incluye. Y, en segundo lugar, Nathaly recomienda buscar un título para el trabajo. En ambos casos, se trataba de contenidos necesarios para cumplir con la consigna que había planteado la docente.

4.3 Acciones de la docente y de los estudiantes

En este apartado, describimos a partir del análisis de los registros de clase, las acciones de la docente que propiciaron la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento. Para el efecto, nos serviremos de las nociones teóricas propuestas por Sensevy (2007) y Apolo Castañeda et al. (2012) para analizar la actividad docente que presentamos en el marco teórico (2.6.5): definir, devolver, regular e institucionalizar. Asimismo, para cumplir con el objetivo antes mencionado, consideramos los registros de clase (audiograbados y transcritos) de dos fases (2 y 5) de un total de ocho, llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica. El contenido trabajado en las dos fases analizadas gira en entorno al contexto histórico y al análisis de las obras de La Generación del 30. Para presentar el análisis de las acciones tanto de la docente como de los estudiantes, organizamos los resultados en tres subapartados:

En el primero, *descripción contextual de las actividades y las acciones docentes en las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica* (4.3.1) describimos en contexto las actividades y las acciones docentes llevadas a cabo en las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica. En el segundo, *frecuencia de las acciones de la docente por fases y tipos de actividad* (4.3.2) identificamos, etiquetamos y caracterizamos las acciones que realizó la docente en cuatro periodos de clase correspondientes a las fases 2 y 5 (sobre el contexto histórico y análisis de las obras de La Generación del 30). Y en el tercero, *acciones de los estudiantes* (4.3.3) ejemplificamos las acciones realizadas por los estudiantes que aportaron a la movilización de los contenidos objeto de enseñanza.

4.3.1. Descripción contextual de las actividades y las acciones docentes en las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica

En este apartado, describimos en contexto las actividades y las acciones docentes que se llevaron a cabo durante las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica. Se consideraron para el análisis estas fases por la relación que existe en cuanto al desarrollo de contenidos movilizados y las actividades propuestas. Para el análisis de datos, empleamos tablas de dos columnas donde se incluyen: la transcripción (contenidos y actividades) y las acciones (docente y estudiantes). En la columna *transcripción*, consta los periodos de clase, también, incorporamos una subcolumna para asignar un número a las intervenciones (docente y estudiantes). Además, se especifican si las actividades son de apertura, construcción del conocimiento y cierre llevadas a cabo en cada periodo.

La fase 2, contempla 2 periodos de clase. En el periodo 1 (Tabla 7), las actividades de apertura que propone la docente giran en torno al contexto histórico y las características de La Generación del 30. El movimiento docente central de este periodo es la *definición del juego didáctico* (Sensevy, 2007). La profesora explica las consignas y propone a los estudiantes diferentes actividades para visualizar dos videos sobre la Generación del 30: responder un banco de preguntas orientadoras y realizar un esquema gráfico para ser compartido con sus pares y subido al Drive (recurso utilizado para el desarrollo de la secuencia didáctica donde los estudiantes registraron tareas y la docente asignó información de apoyo sobre contenidos movilizados).

Tabla 7

Fase 2, periodo 1: actividades de apertura de la secuencia didáctica correspondiente al contexto histórico y características de La Generación del 30

Transcripción		Acciones
Periodo 1		
Actividades de apertura		
1	<p>Profesora: Buenas tardes jóvenes [...] hoy vamos a visualizar dos videos de La Generación del 30 el uno de 2:31 (dos minutos con treinta y un segundos) y el otro de 3:00 (tres minutos), tratan del contexto histórico de esta generación y su división. Ruego prestar atención a esta información y tomar nota de los aspectos más importantes sobre el contexto histórico y características porque</p>	<p>Define el juego didáctico.</p>

	vamos a desarrollar un esquema (organizador gráfico) como actividad asincrónica. Comparto los links en clase y también en el Drive para que puedan revisar en caso de necesitarlo.	
2	Miguel: Profe, luego de visualizar los videos qué apuntamos.	Pide información sobre las reglas del juego.
3	Profesora: Chicos, van a tomar en cuenta las siguientes preguntas: 1. ¿Por qué se denomina Generación del 30 o realismo social ecuatoriano? ¿En qué se inspiró esta corriente? ¿Cuáles fueron sus personajes y tema central en la narrativa? ¿Qué lenguaje empleaban los escritores en sus textos? ¿Qué pretendían los autores de La Generación del 30? Estas preguntas van a desarrollar conforme visualicen la información. Luego van a desarrollar un organizador gráfico, registrando los aspectos relevantes, van a servirse de las preguntas para el registro de la información. Finalmente, vamos a incorporar esta actividad asincrónica en el Drive, ya les asigné una hoja para este trabajo que luego lo compartiremos en clase.	Define el juego didáctico.
4	Byron: Licenciada, podemos incorporar en el Drive solo las preguntas.	Pide información sobre las reglas del juego
5	Profesora: Es preciso chicos que desarrollen también un esquema (organizador gráfico) para que lo visualicen y puedan recordar los elementos más relevantes de La Generación del 30. Para la siguiente clase debe estar en el Drive la actividad de hoy, el esquema, esto, para compartirlo en clases. [A continuación los estudiantes visualizaron los videos] https://www.youtube.com/watch?v=9D33M45-kNk https://www.youtube.com/watch?v=2IHOC0U3fQk	Define el juego didáctico.

Las preguntas orientadoras propuestas por la docente constituyeron un recurso importante para que los estudiantes puedan identificar información concreta y significativa de La Generación del 30 en el material audiovisual. Por otro lado, la intervención de los alumnos Miguel (2) y Byron (4) nos permiten percibir que se sienten interesados en asumir su responsabilidad en el juego didáctico: preguntan para tener más claridad sobre las reglas.

En el periodo 2 (Tabla 8), la actividad de la docente para promover la construcción de conocimientos por parte de los alumnos se realiza a través de acciones de definición, devolución e institucionalización. En primer lugar, la docente retoma la definición del juego didáctico que había iniciado la clase anterior para explicar la nueva parte (actividades) que se va a realizar: puesta en común de las respuestas de los estudiantes a las preguntas orientadoras y de los organizadores gráficos (hablar sobre lo escrito).

En segundo lugar, durante la puesta en común sobre la información identificada por los estudiantes en los videos (sobre La Generación del 30), el movimiento central de la

docente es *la devolución*, con el cual restituye a los alumnos su responsabilidad en la construcción de conocimientos. Para el efecto, consensúa con los alumnos su participación en el juego (voluntaria o mediante la utilización de la lista) y utiliza dos tipos de estrategias: preguntas abiertas de carácter colectivo y preguntas individuales a partir de la lista de estudiantes. Tras la intervención de los estudiantes, confirma y valida las respuestas. A través de estas estrategias, la profesora, por una parte, se abstiene de “decir” el conocimiento y, por otra, incita a los alumnos para que sean ellos quienes lo construyan.

Tabla 8

Fase 2, periodo 2: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al contexto histórico y características de La Generación del 30

Transcripción		Acciones
Periodo 2		
	Actividades de apertura	
1	Profesora: Jóvenes buenas tardes. [...] bien chicos, hoy trabajaremos en el Drive. Abramos los documentos y vamos a compartir la información registrada con base al material visualizado. Voy a nombrar a cada uno para que me ayuden con su información, tomar en cuenta las preguntas que se les facilitó y las respuestas que ustedes pusieron. Chicos, desean que la participación sea voluntaria o les nombro por orden de lista [pausa]. Bueno, voy por orden de lista entonces.	Define el juego didáctico
	Actividades de construcción del conocimiento	
2	Profesora: ¿Qué podemos decir sobre La Generación del 30? Verán que les di preguntas para que las desarrollen sobre los aspectos más importantes, también desarrollaron los organizadores, pueden utilizar las dos cosas para su intervención, si así lo desean, bien, empecemos entonces.	Devuelve
3	Martín: Yo participo profe, La Generación del 30 es una corriente literaria que toma en cuenta los sectores populares y las comunidades indígenas.	Intervención espontánea
4	Profesora: Muy bien, alguien más quiere participar mmm [pausa], bien, necesito al menos tres intervenciones más. Los siguientes números van a interactuar 5, 12 y 14. Bien, vamos a ver quiénes son: Deibi Guarucano, Dayana Matute y Alan Vélez. Empecemos entonces.	Institucionaliza Devuelve
5	Deibi: La Generación del 30 es un grupo de escritores que tomaron en cuenta a la clase baja, al pueblo, para las obras, tomaban en cuenta a la gente campesina.	Intervención bajo pedido
6	Profesora: Ahora, vamos con Dayana, coméntenos señorita.	Devuelve

7	Dayanna: Yo entendí que este grupo de escritores, comentaron en sus obras acerca de las desigualdades sociales. En las obras rescatan la presencia del indígena, del cholo y del montubio.	Intervención bajo pedido
8	Profesora: Muy bien. Ahora le toca participar a Alan.	Institucionaliza Devuelve
9	Alan: Hablan también de las costumbres, de la Costa y la Sierra. El lenguaje de los personajes es del pueblo. Por eso es un lenguaje vulgar por la falta de educación, quiero decir la formación educativa.	Intervención bajo pedido
10	Profesora: ¿Qué más podemos aportar sobre La Generación del 30? Les escucho chicos.	Devuelve
11	Tomás: Profe, también que se dividen en dos grupos, uno corresponde al de Guayaquil y el otro a la de la Sierra.	Intervención espontánea
12	Emmanuel: Perdón profe, yo también quiero mencionar que, en las obras de ellos, el personaje central es el indígena, por ejemplo, en el libro <i>Plata y bronce</i> . También La Generación del 30 se llama Realismo Social Ecuatoriano.	Intervención espontánea
13	Actividades de cierre	
	Profesora: Bien jóvenes, sus aportes han sido bastantes buenos. Como mencionaron, La Generación del 30, representa al Realismo Social Ecuatoriano. Se dividieron en dos grupos, por un lado, tenemos al grupo de la Costa conformado por los escritores Joaquín Gallegos Lara, José de la Cuadra, Enrique Gil Gilbert, Demetrio Aguilera Malta, Alfredo Pareja Diez Canseco y Adalberto Ortiz. Forman parte del grupo de la Sierra: Jorge Icaza, Fernando Chávez, Humberto Salvador, Enrique Terán y Jorge Fernández y los escritores que vivían en Cuenca y Loja: G. Humberto Mata, Alfonso Cuesta y Ángel Felicísimo Rojas. El lenguaje era del pueblo, por esta razón, en los textos de estos autores van a encontrar un lenguaje vulgar, los personajes de las historias son campesinos. Finalmente, con respecto a la obra que menciona Emmanuel <i>Plata y bronce</i> la figura central de este texto es el indígena, pero se publicó en 1927 trata de la explotación.	Institucionaliza

Como podemos observar en la Tabla 8, la *devolución* que la docente hace a las intervenciones de los estudiantes permite que la participación fluya. No obstante, hay que tener en cuenta que no es una oralidad espontánea, sino una oralidad que ha sido preparada con un trabajo previo (cuestionario y organizador gráfico) que luego es expuesto públicamente. Los alumnos intervienen a pedido de la profesora y también lo hacen espontáneamente, aportando a la construcción de un conocimiento conjunto. Se trata de una conversación de carácter aditivo (en las intervenciones 9, 11 y 12, los estudiantes Alan, Tomás y Emmanuel utilizan el conector aditivo “también”) en la cual, los compañeros van sumando aportes uno después del otro. El conocimiento movilizado se compone de datos fácticos en torno al contexto histórico y a las características de la literatura del 30.

Por último, dentro de las actividades de cierre, la docente utiliza la acción de *institucionalizar*. Retoma lo construido por los estudiantes “como mencionaron” y lo acerca al saber disciplinar. Valida las intervenciones de los alumnos, las completa y las presenta en orden lógico. Además, resalta la intervención de Emmanuel porque aporta un contenido adicional a la clase, menciona la obra *Plata y bronce* que hace alusión al tema del indigenismo, con lo cual valida no solamente el contenido aportado por el estudiante sino también el trabajo de investigación personal que este ha realizado.

La fase 5, comprende 2 periodos de clase, el contenido movilizado es el análisis de tres obras de La Generación del 30. El análisis de los registros de este período nos muestra que la docente ejerció acciones de definición, devolución, regulación e institucionalización. En el periodo 1 (Tabla 9) en las actividades de apertura, la profesora *define el juego didáctico*. Pide a los alumnos recapitular lo aprendido en las clases anteriores (fase 2), esto, con la finalidad de conocer si los estudiantes asimilaron conocimientos sobre las características de las obras de este movimiento literario. Para que esto sucediera, la docente direcciona la participación de los alumnos a través de una pregunta guía: ¿Qué características tenían las obras de La Generación del 30? Pide su participación, sin embargo, en un principio no consigue que los alumnos intervengan espontáneamente, es así, que la profesora señala quien debe intervenir.

Tabla 9

Fase 5, periodo 1: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al recuento de las características de las obras de La Generación del 30

Transcripción		Acciones
Periodo 1		
	Actividades de apertura	
1	<p>Profesora: Jóvenes buenas tardes ¿cómo están? [...]. En esta ocasión analizaremos las obras de La Generación del 30. Al inicio de la secuencia didáctica, expuse cómo serían las actividades, una de ellas consiste en la revisión y análisis de tres obras: <i>El cholo que odió la plata</i> (Demetrio Aguilera Malta), <i>El Guaraguao</i> (Joaquín Gallegos Lara) y <i>Ayoras Falsos</i> (José De la Cuadra). Hagamos para ello, un recuento de lo que hemos visto de esta temática aquí en clase como actividad sincrónica. ¿Quién desea participar? Necesito la ayuda de tres estudiantes. A ver, ¿me puede ayudar usted Juanito?</p>	Define el juego didáctico

2	Juan: Profe ¿sobre qué expongo?	Pide información sobre las reglas del juego
3	<p style="text-align: center;">Actividades de construcción del conocimiento</p> <p>Profesora: Sobre las obras. ¿Qué características tenían las obras de esta generación? Díganme lo que recuerdan de lo explicado en las clases anteriores. Revisamos los autores y obras de La Generación del 30. Especificamos en cuantos grupos estaban divididos y qué características tenían las obras, ¿lo recuerdan? revisamos en términos generales las obras importantes de La Generación del 30. En esta clase, vamos a analizar con ejemplos. Por tal razón, es preciso hacer antes un recuento. Bien, les doy tres minutos para que refresquen sus conocimientos. A ver Juan, le escuchamos.</p>	Devuelve
4	Juan: Buenas tardeas profe. Sobre este tema, usted nos supo decir que los grupos de autores se dividían en los de la Sierra y los de la Costa. Entre sus características, hablo por las obras, estasss, [se queda pensativo y hace pausa] explican las desigualdades, la denuncia a la inequidad. También, los personajes son los cholos campesinos.	Intervención bajo pedido
5	<p>Profesora: Excelente, Juan. Chicos, ciertamente, estos autores son de la Costa y la Sierra, siendo el tema central de sus obras la denuncia social y sus personajes son campesinos. El aporte del compañero es pertinente ¿alguien más que pueda aportar con otras características de las obras? tomando en cuenta todo lo revisado.</p>	Institucionaliza Regula Devuelve
6	Tomás: Profe, yo. En cuanto a las obras, el lenguaje es del pueblo, por eso, los autores de esta generación en sus obras escriben tal como hablan los indígenas y montubios.	Intervención espontánea
7	Profesora: Muy bien, Tomás. Si han estado atentos. ¿Qué más podemos aportar?	Institucionaliza Devuelve
8	Doménica: Licen, yo también quiero decir algo. Los autores se centran en, en, en nuestro país. En aspectos solo del Ecuador.	Intervención espontánea
9	Profesora: Gracias por este aporte señorita Solano. Efectivamente, las obras son sobre el contexto ecuatoriano, de lo que pasaba en nuestro país y nuestra gente. Alguien más que aporte por favor. ¿Qué más recuerdan?	Institucionaliza Regula Devuelve
10	Martín: Profe, yo investigué también que dentro de este grupo se encuentra Palacio, pero no habla de los cholos, ni de los montubios, habla más de la gente de ciudad, aunque, sus obras son también de denuncia social.	Intervención espontánea
11	Tomás: También yo quiero participar, las obras de La Generación del 30 están centradas en nuestra cultura, en todas las injusticias que los españoles conquistadores hicieron con nuestros indígenas. Estos escritores, ya no estaban de acuerdo que la literatura sea solo de personajes extranjeros.	Intervención espontánea
12	<p style="text-align: center;">Actividades de cierre</p> <p>Profesora: Muy bien chicos, sus intervenciones han sido súper productivas para la clase. Efectivamente, han hecho un buen recuento</p>	Institucionaliza

<p>de lo aprendido y eso es bueno, porque, de eso depende el análisis de las obras que vamos a hacer.</p> <p>Por otro lado, esta generación si tratan en sus temas, denuncias, protestas y reclamos por la injusticia. Los escritores se rebelan contra el lenguaje heredado de los españoles, además, se centran en el contexto ecuatoriano, en los campos costeros y serranos. Quieren rescatar ese sentido de pertenencia hacia nuestra cultura también, sus personajes en las obras son: el montubio, el cholo, el obrero, entre otros. Con respecto a Pablo Palacio, este autor trata también de temas sobre la inequidad, abusos y atropellos. Su narrativa se centra en el realismo urbano.</p> <p>Como deber para la siguiente clase, vamos a leer las tres lecturas, solo quiero que lean, tenemos cinco días para esta actividad asincrónica y las lecturas son cortas, están en el Drive.</p>	<p>Define juego didáctico</p>
--	-------------------------------

Los datos de la Tabla 9, nos dejan entrever, que, en un primer momento, el rol de los estudiantes era pasivo. Sin embargo, a partir de la intervención de Juan (4), a pedido de la docente, asumen un rol más activo, se muestran interesados y son ellos quienes piden participar, lo que genera una retroalimentación conjunta de los saberes adquiridos.

Por otro lado, es dable observar que algunos estudiantes se interesaron genuinamente por los contenidos movilizados sobre los autores y las características de las obras de la literatura del 30. Esto se aprecia, en la intervención de Martín (10) que, al igual que Emanuel (fase 2, periodo 2), presenta a la clase algunos datos, resultado de su investigación, que van más allá de la consigna planteada por la profesora y la complementan. En ambos casos, el aporte del estudiante se realiza en dos dimensiones. Por un lado, adiciona un nuevo contenido (obras de Pablo Palacio), y por otro, un nuevo quehacer (investigar más allá de la consigna) al objeto de enseñanza.

El movimiento principal de la docente es la *devolución*, mediante el cual delega la responsabilidad a los estudiantes para que éstos se tornen autores o co-productores de los saberes en el juego. Para ello, se sirve de interrogantes donde solicita a los alumnos información sobre el objeto de enseñanza. Por otro lado, observamos que la profesora al mismo tiempo que valida el aporte (conocimientos) de los estudiantes, también *regula*, en miras de conseguir que produzcan estrategias que les permitan ganar el juego. Es por ello, que los exhorta a seguir interactuando en la clase: “El aporte del compañero es pertinente ¿alguien más que pueda aportar con otras características de las obras tomando en cuenta todo lo revisado?”. Por último, al *institucionalizar* valida las intervenciones de los alumnos, recalca que estas son “excelentes” y el recuento sobre las características de las obras de La

Generación del 30 es pertinente para el análisis de los textos propuestos (*El cholo que odió la plata, El guaraguao y Ayoras falsos*). Además, retoma la intervención del estudiante Tomás (11), quien había aportado el dato adicional de Palacio. Si bien, la docente no lo amplía, pero, lo valida. Asimismo, podemos apreciar que, al término de cada periodo, la profesora *define el juego* (explica actividades domiciliarias) con la finalidad que los estudiantes preparen información para clases posteriores o realicen tareas como refuerzo a lo aprendido.

Por último, en el análisis de las obras de La Generación del 30 (Tabla 10) se consideraron los datos del periodo 1 de la fase 5 concernientes a las acciones ejercidas por la docente: definición, devolución, regulación e institucionalización. En las actividades de anticipación, la docente *define el juego didáctico* y da a conocer a los estudiantes las actividades que llevarán a cabo. Para ello, consensúa las reglas del juego, y confirma si los alumnos están dispuestos a intervenir a partir de la lista, manifiesta: “sí están todos de acuerdo, voy a elegir tres números de la lista” (1). En este sentido, pone a consideración la forma de su participación. Por otro lado, con la finalidad de ayudar a los estudiantes a generar estrategias ganadoras, la profesora recuerda las reglas del juego. De acuerdo con Sensevy, esta redefinición del juego didáctico, constituye una acción de *regulación*.

Los datos (Tabla 10) nos dejan entrever que los estudiantes por su parte están dispuestos a jugar “el juego”, es por ello que aceptan las reglas y lo confirman colectivamente (6). Los alumnos participan, en primera instancia, a pedido de la docente, pero, en lo posterior asumen un rol más activo y son ellos, quienes piden espontáneamente que la maestra los deje intervenir. Tras analizar las obras de la literatura del 30, los alumnos comentan con el colectivo del aula las características relacionadas con el lenguaje de los personajes, es así, que identifican un lenguaje vulgar y regional, hacen una diferenciación entre los indígenas de la Costa y de la Sierra. También, comentan sobre actos violentos situados en las historias. Además, explican sobre el tiempo y lugar de los acontecimientos en los relatos, en este punto, el estudiante Tomás (20) ubica las categorías y luego las analiza, se trata de categorías ligadas a los elementos narrativos (tiempo y lugar) que le sirven al estudiante para comentar la historia. Por último, hace una cita textual para ilustrar su afirmación.

Tabla 10

Fase 5, periodo 2: actividades de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica correspondiente al análisis de las obras de La Generación del 30

Transcripción		Acciones
Período 2		
	Actividades de apertura	
1	<p>Profesora: Chicos ¿cómo están? [...]. Bueno, hoy vamos a dedicarnos al análisis de las obras de La Generación del 30. La clase anterior hicimos un recordatorio de las características de las obras, era necesario para trabajar en los ejemplos, tenemos tres obras: <i>El cholo que odió la plata</i> (Demetrio Aguilera Malta), <i>El guaraguao</i> (Joaquín Gallegos Lara) y <i>Ayoras falsos</i> (José De la Cuadra). La obra con la que trabajaremos será <i>El guaraguao</i>.</p> <p>Si todos están de acuerdo, voy a escoger tres números de la lista, los estudiantes con ese número me van a ayudar a leer de manera intercalada. Para no interrumpir, luego de nominarles voy a darles un orden de participación. Cuando el primer estudiante deje de leer, el segundo continúa y por ese orden el tercero. Todos siguen con la vista la lectura, mientras los compañeros leen en voz alta [hace pausa]. Aaa, se me olvidaba chicos, si en el transcurso de la lectura se genera alguna duda, apunten para luego conversar.</p>	Define el juego didáctico
2	<p>Varios Alumnos: si [algunos estudiantes envían emoticones de <i>like</i> por medio de la pantalla de zoom]</p>	Confirman acuerdo
	Actividades de construcción del conocimiento	
3	<p>Profesora: Perfecto, chicos entonces vamos con los siguientes números: 2, 16 y 18. Son los siguientes estudiantes: Díaz David, Prado Alexander e Iñamagua Ximena, ellos nos ayudaran también, en el mismo orden a leer los otros textos. Empecemos entonces, con el texto <i>El guaraguao</i>, comparto pantalla para que visualicen la lectura, también incorporé el documento en el Drive para que puedan revisar.</p> <p>Antes que los compañeros lean y para no interrumpir mientras se lee, ustedes identifican las características de La Generación del 30 en la lectura.</p>	Devuelve
4	<p>Jonnathan: Profe, tengo una consulta. Las características de qué hacemos ¿tomamos varios elementos? ¿puede ser el lenguaje profe?</p>	Pide información sobre las reglas del juego
5	<p>Profesora: Chicos, recuerden todas las características que revisamos. Puede ser varias las que ustedes identifiquen en la lectura, entre ellos: como dijo su compañero Jonnathan puede ser el lenguaje, los personajes, el contexto, los actos de los personajes. ¿Me hago entender?</p>	Define el juego didáctico Regula Devuelve
6	<p>Varios Alumnos: si [algunos hacen movimientos de la cabeza afirmando que entendieron]</p>	Confirman acuerdo
7	<p>Profesora: bien chicos, comencemos entonces.</p>	Devuelve

8	David: <i>El guaraguao. Era una especie de hombre. Huraño, solo: No solo: con una escopeta de cargar por la boca y un guaraguao. Un guaraguao de roja cresta, pico férreo, cuello aguarico, grandes uñas y plumaje negro. Del porte de un pavo chico [...]</i>	Intervención bajo pedido
9	Alexander: <i>Una vez trajo al pueblo cuatro libras de plumas en vez de dos. Los chinos le dieron cincuenta sucres. Los Sánchez lo vieron entrar con tanta pluma que supusieron que sacaría lo menos doscientos [...]</i>	Intervención bajo pedido
10	Ximena: <i>Empezó a trazar amplios círculos en su vuelo. Apareció otro y comenzó la ronda negra. Vinieron más. Como moscas. Cerraron los círculos. Cayeron en loopings. Iniciaron la bajada de la hoja seca. Estaban alegres y lo tenían seguro [...]</i>	Intervención bajo pedido
11	Profesora: Ahora bien, vamos a leer nuevamente con la intención que todos entiendan la lectura, pero esta vez de forma individual [la docente observa que los estudiantes lean, para ello, visualiza la pantalla de zoom en forma de galería, espera 5 minutos]. Bien jóvenes vamos a desarrollar un conversatorio ¿Qué lectura les ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué aspectos de la lectura se relacionan con nuestra cotidianidad? ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Citen ejemplos y expliquen. Vamos chicos, participemos entonces.	Define el juego didáctico Devuelve
12	Miguel: Profe, yo apunté sobre el lenguaje, se ve palabras vulgares como: <i>siace</i> , ponesle, muesde, hueso y pluma, arribísima y Arfonso. Además, un lenguaje regional: er, fregao, luei, crio, picao, vos, ar, loj. Así hablan los monos, es decir los costeños, no pronuncian bien las palabras. Esta historia se desarrolla en los campos costeños y el personaje era un negro huraño que vivía con un guaraguao.	Intervención espontánea
13	Profesora: Muy bien, Miguel. ¿Qué más identificaron jóvenes?	Institucionaliza Devuelve
14	David: Puedo decir, que el lenguaje de los textos es del pueblo. Estas personas hablan como está escrito en las historias que leímos, hablan de forma vulgar por falta de estudios. Como dice Miguel hay palabras vulgares. Pero, hay una diferencia entre las palabras de los campesinos de la Costa y de los de la Sierra. De la Costa: verdá, desgraciaos, ayudao. Los costeños se comen la letra d, hasta ahora hablan así. En cambio, los campesinos serranos utilizan palabras como huambra, amitu y dizque. Es de la Sierra por la palabra huambra, emplean los campesinos esta palabra hasta la actualidad. También, los escritores para sus obras utilizan el lenguaje del indígena y del montubio porque trataron de darles la importancia que merecían estas personas.	Intervención espontánea
15	Dayanna: En el texto <i>El guaraguao</i> se ve la violencia de los hermanos Sánchez hacia Chanco-rengo, una persona solitaria que vivía alejada del pueblo. Los Sánchez, pensaron que Chanco-rengo tenía mucho dinero por la venta de las plumas, por ambición le siguieron y le atacaron cruelmente con machetes, le dejaron malherido y esto le causó la muerte. Sin importarles nada, lo dejaron a su suerte. Este es un acto violento profe, porque los hermanos Sánchez a sangre fría querían matarlo para robarle.	Intervención espontánea

16	Daniel: Profe, el personaje principal es Chanco-rengo, se trata de un negro huraño y marginal, entonces es un personaje del pueblo, esta es una de las características de La Generación del 30.	Intervención espontánea
17	Doménica: Yo revisé las tres lecturas. Profe, cuando leí de nuevo los tres textos, encontré otras características. La primera es la <i>injusticia social</i> , los personajes de las historias tienen un trato injusto y marginal, esto se debe porque es gente campesina y no tienen preparación, pero pienso, que no se prepararon porque el país les negó en aquel momento las oportunidades de superarse. Solo las personas pudientes tenían todo, pero, los campesinos y montubios no, esa injusticia social vivió nuestra gente humilde, y creo, que la injusticia social no está alejada de nuestra sociedad actual. Otra característica importante, es la <i>fidelidad</i> del guaraguao para con Chanco-rengo, esta ave le acompañó hasta su fin, ni el hombre es tan fiel como este animal, el hombre siempre actúa por conveniencia y siempre busca su beneficio personal.	Intervención espontánea
18	Alan: Yo también leí ya las tres lecturas. Profe, en las tres lecturas los personajes tienen un lenguaje vulgar, porque, así habla nuestra gente campesina, tanto los cholos como los montubios. Además, su forma de hablar es esa, porque, no tienen ninguna preparación académica. También, puedo mencionar, que las historias se desarrollan en un ambiente humilde y de carencias porque a nuestra gente les tocó vivir situaciones duras y de sufrimiento. Los escritores trataron de dar un espacio en sus textos a los indígenas de nuestro país para que se expresen porque vivían marginados y eran explotados por la sociedad inequitativa de ese tiempo. Por otro lado, cada historia deja una reflexión, en el texto <i>El guaraguao</i> , por ejemplo, vemos que un ave es fiel a su amo hasta su final, en <i>El cholo que odió la plata</i> , la amistad de dos amigos (Banchón y Guayamabe) se rompió por la ambición al dinero. Por último, en <i>Ayoras falsos</i> , la injusticia no debe darse bajo ninguna circunstancia.	Intervención espontánea
19	Profesora: Excelente chicos, sigamos por favor.	Institucionaliza Devuelve
20	Tomás: Licen, yo voy a hablar del tiempo y el lugar, en el texto <i>El guaraguao</i> específicamente. El narrador describe al inicio de la historia como era Chanco-rengo y el guaraguao. Posteriormente, hace un recordatorio de cómo acabaron con la vida de este personaje. El tiempo no es alterado, se da de forma lineal, un comienzo, un desarrollo y el final. No se dan recuerdos y tampoco se habla del futuro. Los acontecimientos pasaron en la noche, en el texto dice “era oscuro”, también, [...] “algo a lado estaba allí en la sombra”. Algo que defendía al muerto. Por último, “el frío de la madrugada”. El lugar donde se lleva a cabo la historia es el campo costeño porque en la lectura dice: “Un chorro verde de loros pasó metiendo bulla, los gallinazos volaron cobardemente más lejos”. Estos animales los podemos encontrar en esta región. Al igual que el guaraguao, esta ave es propia de la Costa.	Intervención espontánea
Actividades de cierre		
21	Profesora: Muy bien jóvenes, sus aportes son excelentes. Las características que han compartido, pertenecen a La Generación del	Institucionaliza

<p>30. En el caso del texto <i>El guaraguao</i>, efectivamente, su personaje principal es del pueblo y su lenguaje es vulgar. También, en la lectura existe un lenguaje regional como bien lo manifiesta Miguel, eso por la forma de hablar, ustedes saben que las personas de la Costa hablan de forma distinta a los de la Sierra. Además, en la lectura hay actos de violencia al dejar a un hombre agonizando después de darle machetazos. Finalmente, el aporte de Tomás es muy bueno, porque habla sobre el tiempo y el lugar de la historia, ciertamente, la violencia contra Chanco-rengo ocurre en la noche y hay fragmentos del texto que lo evidencian. Además, el contexto de la historia es el campo costeño. Efectivamente, el tiempo es lineal porque los acontecimientos se dan en orden cronológico, eso aprendimos en primero de bachillerato ¿verdad? Me da mucho gusto que no se hayan olvidado.</p> <p>Bien jóvenes, con base en las lecturas vamos a desarrollar una actividad en el Drive, esto, para la siguiente clase, está un cuadrito con preguntas que deberán contestarlas. Además, analizar como lo hicimos con la lectura <i>El guaraguao</i>, las dos que nos falta, estas son: <i>El cholo que odió la plata</i> y <i>Ayoras falsos</i> [...]</p>	<p>Define el juego</p>
---	------------------------

Por otro lado, la docente al hacer *devolución*, utilizó estrategias de participación que permitieron avanzar en el saber, entre ellas, la lista de estudiantes para asignar el orden de intervención, a través de preguntas abiertas, y expresiones: “perfecto”, “muy bien” y “excelente”. Estas expresiones permitieron validar que lo expuesto por los alumnos era correcto, en este sentido, la docente da la posibilidad a los estudiantes de encontrar respuestas que favorezcan la construcción de los saberes puestos en consideración. Otra acción emprendida por la docente en el juego es la *institucionalización*, reconoce que las actividades propuestas han permitido que los alumnos encuentren un saber legítimo y una estrategia ganadora. De esta manera la docente “fija” los comportamientos (maneras de hacer y pensar) que resultan adecuados para el juego. A más de hacer un reconocimiento grupal sobre los movimientos que aportan los estudiantes para ganar el juego, también, lo hace de forma individual, es así, que resalta el aporte de Miguel sobre el lenguaje de los personajes y la intervención de Tomás que ha tomado un contenido revisado en un nivel anterior y se ha servido de este para elaborar una estrategia ganadora.

En resumen, el análisis de cada una de las actividades nos permitió identificar cuatro movimientos emprendidos por la docente: 1. *Definición del juego didáctico* (comienza en la identificación de las características y termina con el comentario de la obra literaria), 2. *Devolución* (estrategias de participación: preguntas abiertas, lista de estudiantes y

expresiones para afirmar que las intervenciones de los estudiantes son correctas), 3. *Regulación* (redefinición del juego), y 4. *Institucionalización* (durante y, sobre todo, al final de cada actividad). Institucionalizar estrategias no previstas (investigaciones autónomas de los estudiantes y aportes con base en conocimientos de otros niveles). Asimismo, situamos dos movimientos llevados a cabo por los estudiantes: 1. Intervenciones para jugar (visualización de material sobre contexto histórico, autores y características de La Generación del 30, comentar una obra representativa), y 2. Intervenciones para entender el juego (pedir información sobre reglas).

4.3.2. Acciones de la docente: frecuencia por fases y tipos de actividad

En este apartado, identificamos y caracterizamos las acciones de la docente y calculamos la frecuencia con que se presentaron fases y tipos de actividad. Estas acciones se realizaron durante cuatro periodos correspondientes a las fases 2 y 5 sobre el contexto histórico y el análisis de tres obras de La Generación 30. Los resultados del análisis categorial nos dejan ver que la docente realizó cuatro tipos de acciones: definir, devolver, regular e institucionalizar. Asimismo, nos permite observar que estas acciones se relacionan recursivamente con tres tipos de actividades: actividades de apertura, actividades de construcción del conocimiento y actividades de cierre. Por ejemplo, la acción definir el juego didáctico se presentó durante las actividades de apertura (consignas) y de cierre (tareas asincrónicas). Las acciones de devolver y regular fueron exclusivas de la actividad de construcción del conocimiento. Mientras que la acción de institucionalizar (retomar lo construido por los estudiantes, reorganizarlo y avalarlo individual y colectivamente) estuvo presente en las actividades de construcción del conocimiento y cierre.

En la Tabla 11, presentamos la frecuencia de las acciones llevadas a cabo por la docente en los periodos de clase.

Tabla 11

Frecuencia de las acciones de la docente por fases y tipos de actividad

Actividades	Acciones del docente	Fases y periodos				Total
		F2		F5		
		P1	P2	P1	P2	
Apertura	- Define el juego didáctico	3	1	1	1	6

Construcción del conocimiento	- Devuelve	0	5	4	6	15
	- Regula	0	0	2	1	3
	- Institucionaliza	0	2	3	2	7
Cierre	- Define el juego didáctico	0	0	1	1	2
	- Institucionaliza	0	1	1	1	3

Como podemos observar en la Tabla 11 la acción con mayor frecuencia llevada a cabo por la docente en clases fue la *devolución*, mediante este movimiento delegó la responsabilidad a los alumnos sobre la construcción de los conocimientos (o estrategias ganadoras del juego didáctico). Además, para que esto suceda, la docente se mostró reticente, es decir, fue capaz de “esconder parte de lo que sabía”, para que sean los alumnos quienes construyeran el conocimiento en dirección de un saber disciplinar (Sensevy, 2007). Sin embargo, los resultados, nos dejan entrever que no fue el único movimiento de la profesora en favor de promover en los estudiantes estrategias ganadoras. La segunda acción recurrente llevada a cabo por la docente fue la *institucionalización* que le sirvió para confirmar que su actividad había posibilitado que los alumnos encuentren saberes legítimos. Este reconocimiento se manifiesta durante el desarrollo de clases (con mayor frecuencia) y al final de clases. La tercera acción emprendida por la profesora fue la *definición del juego didáctico* a través de la cual transmitió las reglas constitutivas y definitorias. Esto permitió conocer a los alumnos a qué estaban jugando (este juego didáctico es de aprendizaje y se centra en el saber). Finalmente, otra acción llevada a cabo por la profesora fue la *regulación*, siendo el centro de la actividad de enseñanza *in situ*, es decir, la docente facilitó la adopción de estrategias ganadoras por parte de los alumnos y la comprensión de las reglas estratégicas del juego (Sensevy, 2007).

4.3.3. Tipos de acciones docentes

A continuación, describimos cada uno de los cuatro tipos de acciones llevadas a cabo por la docente con ejemplos ilustrativos: definir, devolver, regular e institucionalizar.

4.3.3.1. Definir

De acuerdo con Sensevy (2007), cuando hablamos de “definición del juego” nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas y definitorias. Asimismo, el juego debe ser comprendido y aceptado por los alumnos (en nuestro caso, las reglas constitutivas comprenden las consignas expuestas por la profesora a los estudiantes para el desarrollo de

las actividades). El análisis nos muestra que este tipo de acción se presentó como parte de las actividades de apertura (consignas) y de cierre (actividades asincrónicas).

En primer lugar, las transcripciones del periodo 1 (fase 2, tabla 7) nos muestran que la actividad de apertura llevada a cabo por la docente se caracterizó por la acción definir el juego didáctico. En la definición se entraman cuatro consignas para la realización de cuatro actividades entramadas: visualización de videos (lectura de la imagen), toma de notas a partir de visualización del video y preguntas orientadoras (escritura), construcción de un organizador gráfico (escritura) y puesta en común (oralidad).

La profesora propone este entramado de actividades a través de las cuales los estudiantes movilizan los contenidos de enseñanza (relacionados al contexto histórico y las características de La Generación del 30) organizándolos de diferentes maneras. En primer lugar, deben identificarlos en los videos, en segundo lugar, anotarlos a partir de las preguntas orientadoras, en tercer lugar, deben reordenarlos con la utilización de un organizador gráfico y, en cuarto, deben presentarlos oralmente en el colectivo del aula. De igual forma, estos contenidos son trabajados a través de distintos tipos de lenguaje: audiovisual, escrito y oral. Esta diversidad en las formas de organización de los contenidos y en los tipos de lenguaje empleados crea oportunidades para que los estudiantes establezcan nuevas relaciones entre ellos, entre estos y sus saberes previos, y entre estos y los que aportan sus compañeros.

Profesora: [...] hoy vamos a visualizar dos videos de La Generación del 30, el uno de 2:31 (dos minutos con treinta y un segundos) y el otro de 3:00 (tres minutos), tratan del contexto histórico de esta generación y su división. [...] Chicos, van a tomar en cuenta las siguientes preguntas: 1. ¿Por qué se denomina Generación del 30 o realismo social ecuatoriano? ¿En qué se inspiró esta corriente? ¿Cuáles fueron sus personajes y tema central en la narrativa? ¿Qué lenguaje empleaban los escritores en sus textos? ¿Qué pretendían los autores de La Generación del 30? Estas preguntas van a desarrollar conforme visualicen la información. Luego van a desarrollar un organizador gráfico, registrando los aspectos relevantes, van a servirse de las preguntas para el registro de la información. Finalmente, vamos a incorporar esta actividad asincrónica en el Drive, ya les asigné una hoja para este trabajo que luego lo compartiremos.

Los datos muestran que la definición del juego didáctico demanda de los estudiantes una serie de comportamientos que los deben realizar si quieren ganarlo. Estos

comportamientos conllevan asumir distintos roles: espectador (videos), escritor y comentarista. Cada rol, a su vez, involucra una serie de quehaceres que, al ser ejercidos por los estudiantes, se convierten en objeto de enseñanza y en medio para la movilización de otros contenidos. Entre estos quehaceres se cuentan: identificar y extraer aspectos relevantes de La Generación del 30 en un video a partir de cuestionarios, organizar la información identificada en un dispositivo gráfico, y compartir lo trabajado con los compañeros y la docente.

En segundo lugar, en las actividades de cierre, en el periodo 1 y 2 (fase 5) podemos apreciar que la docente define el juego didáctico (etapa final del periodo), esto, con el objetivo de asignar actividades asincrónicas que contribuyan a retroalimentar el objeto de enseñanza.

Profesora: Bien jóvenes, con base en las lecturas vamos a desarrollar una actividad en el Drive, esto, para la siguiente clase, está un cuadrito con preguntas que deberán contestarlas. Además, analizar como lo hicimos con la lectura *El guaraguao*, las dos que nos falta, estas son: *El cholo que odió la plata* y *Ayoras falsos* [...]

En el fragmento anterior, evidenciamos, que la docente da a conocer el medio (Drive) por el cual, los estudiantes llevarán a cabo actividades domiciliarias, también, explica las consignas del juego, consistentes en: desarrollar preguntas referentes al contenido de las lecturas propuestas (*El cholo que odió la plata* y *Ayoras falsos*), además, deberán analizarlas, para ello, da a conocer el nombre del texto trabajado en clase que servirá como guía para el trabajo asincrónico (análisis).

4.3.3.2. Devolver

Los datos analizados nos permiten observar que la docente tras definir el juego didáctico, recurrió a la devolución para darles a los estudiantes la posibilidad de que sean ellos, quienes encuentren las respuestas y participen en la construcción de los saberes puestos en consideración. De forma paralela a las acciones de devolución, los datos nos dejan ver que la profesora fue reticente con respecto al conocimiento, es decir, fue capaz de esconder parte de lo que sabía para que sean los alumnos quienes movilicen los conocimientos y las estrategias para ganar el juego didáctico. De acuerdo a los datos (Tablas 8 y 9) las acciones de devolución llevadas a cabo por la profesora fueron de tres tipos: preguntas colectivas,

devolución directa (nombra a un alumno en específico) y lista de estudiantes. A continuación, ilustraremos con ejemplos cada uno de los tres tipos de devolución identificados:

a) Preguntas colectivas: El análisis de los registros de esta intervención, nos permite observar, que la docente da por correctos los conocimientos expuestos por los estudiantes. Además, para que exista una continua intervención, la profesora *devuelve* y *delega* a los alumnos la responsabilidad de ser autores de los saberes en el juego. Para ello, utiliza interrogantes. A continuación, presentamos el fragmento de un movimiento llevado a cabo por la docente con el propósito de tener una respuesta sobre el objeto de enseñanza:

Profesora: Muy bien, Miguel. **¿Qué más identificaron jóvenes?**

David: Puedo decir, que el lenguaje de los textos es del pueblo. Estas personas hablan como está escrito en las historias que leímos, hablan de forma vulgar por falta de estudios. Como dice Miguel hay palabras vulgares. Pero, hay una diferencia entre las palabras de los campesinos de la Costa y de los de la Sierra.

En este fragmento podemos apreciar que la docente, por un lado, manifiesta que el aporte de Miguel está muy bien, y por otro, quiere obtener más participaciones que favorezcan a la construcción de conocimientos. Es así, que utiliza interrogantes y logra que el estudiante David, comente y aporte sobre el lenguaje de los personajes (de las obras de La Generación del 30). Además, concuerda con el aporte de Miguel (compañero que intervino antes) sobre los tipos de lenguaje.

b) Devolución directa, nombra a un alumno en específico: Según los resultados obtenidos, podemos observar, que la docente para lograr que los estudiantes participen en el juego, en primera instancia, pregunta al colectivo del aula quién desea participar. Sin embargo, al no tener respuesta, recurre a otro mecanismo: nombrar a un estudiante en específico (devolución directa). Es así, que a pedido de la docente interviene Juan:

Profesora: [...]. En esta ocasión analizaremos las obras de La Generación del 30. Al inicio de la secuencia didáctica, expuse cómo serían las actividades, una de ellas consiste en la revisión y análisis de tres obras: *El cholo que odió la plata*, *El Guaragua* y *Ayoras Falsos*. Hagamos para ello, un recuento de lo que hemos visto [...] **¿Quién desea participar?** Necesito la ayuda de tres estudiantes. A ver, **¿me puede ayudar usted Juanito?**

Juan: Profe ¿sobre qué expongo?

Profesora: Sobre las obras. ¿Qué características tenían las obras de esta generación? Díganme lo que recuerdan de lo explicado en las clases anteriores. Revisamos los autores y obras de La Generación del 30. Especificamos en cuantos grupos estaban divididos y qué características tenían las obras, ¿lo recuerdan? [...] **A ver Juan, le escuchamos.**

Juan: [...] sobre este tema, usted nos supo decir que los grupos de autores se dividían en los de la Sierra y los de la Costa. Entre sus características, hablo por las obras, [...] explican las desigualdades, la denuncia a la inequidad. También, los personajes son los cholos campesinos.

En esta intervención, evidenciamos varios movimientos. En primer lugar, la docente define el juego y delega la responsabilidad a Juan de participar en la construcción de saberes, hace una primera *devolución directa*. El estudiante inmediatamente, pide información sobre las reglas del juego, esto, con la intención de asumir su rol. En segundo lugar, la profesora *restituye* y utiliza preguntas para lograr que Juan asuma el juego de manera adecuada, devuelve nuevamente la responsabilidad al alumno de contribuir en el desarrollo de conocimientos. Por su parte, Juan hace un recuento de los contenidos revisados en clases anteriores sobre la literatura de los 30 y lo expone públicamente a sus pares.

c) Lista de estudiantes: El análisis de esta intervención, nos deja entrever, que la docente con el objetivo que todos los estudiantes tengan la misma responsabilidad en el juego, devuelve utilizando la lista como un recurso de participación. A continuación, presentamos este movimiento llevado a cabo por la profesora:

Profesora: Chicos ¿cómo están? [...] hoy vamos a dedicarnos al análisis de las obras de La Generación del 30. [...] **Si todos están de acuerdo, voy a escoger tres números de la lista,** los estudiantes con ese número me van a ayudar a leer de manera intercalada. Para no interrumpir, luego de nominarles voy a darles un orden de participación. Cuando el primer estudiante deje de leer, el segundo continúa y por ese orden el tercero. Todos siguen con la vista la lectura, mientras los compañeros leen en voz alta [...]. **Perfecto, chicos entonces vamos con los siguientes números: 2, 16 y 18.** Son los siguientes estudiantes: Díaz David, Prado Alexander e Ñamagua Ximena, ellos nos ayudaran también, en el mismo orden a leer

los otros textos. Empecemos entonces, con el texto *El guaraguao*, comparto pantalla para que visualicen la lectura, también incorporé el documento en el Drive para que puedan revisar.

En esta intervención, observamos, que la docente pone a consideración de los alumnos la manera en cómo se direccionará su participación en el juego. Es así, que utiliza la lista de estudiantes para que todos tengan las mismas oportunidades de aportar en la construcción de conocimientos. La profesora toma al azar tres números de la lista, da a conocer y nombra a qué estudiantes pertenecen, posteriormente, comunica el orden de participación (cuando el primer estudiante deje de leer, el segundo continúa y por ese orden el tercero). Por último, delega responsabilidades a los alumnos que no intervinieron en la lectura en voz alta (Todos siguen con la vista la lectura, mientras los compañeros leen).

4.3.2.3. Regular

La actividad de regulación, según Sensevy (2007), es el centro mismo de la enseñanza *in situ*, caracterizará todo comportamiento del docente producido con la intención de facilitar la adopción de estrategias ganadoras por parte del alumno y la comprensión de las reglas estratégicas del juego. En este sentido, el análisis de los datos nos permite ver, que efectivamente, la docente en el transcurso del juego, regula los comportamientos de los estudiantes para que estos produzcan estrategias ganadoras. A continuación, presentamos un fragmento de este movimiento llevado a cabo por la profesora:

Jonnathan: Profe, tengo una consulta. Las características de qué hacemos ¿tomamos varios elementos? ¿puede ser el lenguaje profe?

Profesora: Chicos, recuerden todas las características que revisamos. Puede ser varias las que ustedes identifiquen en la lectura, entre ellos: como dijo su compañero Jonnathan puede ser el lenguaje, los personajes, el contexto, los actos de los personajes. ¿Me hago entender?

Varios Alumnos: si [algunos hacen movimientos de la cabeza afirmando que entendieron]

Profesora: bien chicos, comencemos entonces.

En el fragmento anterior, podemos apreciar que la docente regula el juego dentro de las cláusulas de reticencia y de *motu proprio*. Tras la intervención del estudiante Jonathan, quien pide explicación sobre las reglas del juego, la docente redefine estas reglas con la intención de generar estrategias ganadoras. Además, se cerciora que hayan entendido la nueva explicación, preguntando a los estudiantes si lo que explicó les quedó claro. Se

evidencia que la profesora es reticente con los estudiantes, porque, los redirecciona, los encausa y luego los deja construir conocimientos que les permitan ganar el juego didáctico.

4.3.2.4. Institucionalizar

De acuerdo con Apolo Castañeda et al. (2012), la institucionalización representa una síntesis de las actividades y producciones de los alumnos, estableciendo de esta manera los objetos de saber oficiales, el estudiante toma el objeto de conocimiento que ha sido normado y legitimado por el discurso de la docente, quien previamente definió las características de la actividad en clase (y que es generadora de conocimiento).

En el aula, el control de lo que se habla, está oficialmente en manos del docente, quien legitima el conocimiento por medio de un discurso estructurado con expresiones o términos que provienen de otros discursos: libro de texto, programas de estudio, entre otros. Esto, le otorga al profesor una posición relativa de poder y autoridad con respecto al saber que se refleja a través del manejo de un discurso experto (Apolo Castañeda et al. 2012). En este sentido, el discurso del docente es sustancial en el desarrollo de clases, sin este, no se llevaría a cabo el proceso de institucionalización (sea este continuo o al final de clase), tomado en cuenta que los estudiantes aguardan un reconocimiento de sus producciones por parte del docente en el mismo momento de sus interacciones (construcción del conocimiento).

Así también Apolo Castañeda et al. (2012) consideran que la institucionalización acontece por periodos breves de intervención del profesor y de los estudiantes durante el desarrollo de clase, de manera continua y cíclica, a través de manifestaciones verbales que tienen la función de orientar y preservar la continuidad de la clase. Por su parte, Sensevy (2007) sostiene que la institucionalización es el reconocimiento “final” con el cual el docente confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos.

En concordancia con lo mencionado, en este aparatado en primer lugar, pretendemos analizar y describir las estructuras verbales empleadas por la docente en el establecimiento de los saberes oficiales y que surgen en diferentes momentos de la clase, originando la institucionalización *continua y cíclica*. Para el efecto, tomaremos en consideración el trabajo de Apolo Castañeda (Tabla 9 sobre institucionalización), desde luego, adaptándola a nuestro contexto. Y, en segundo lugar, buscamos describir las acciones de institucionalización llevadas a cabo por la docente al *final de clase* (exposición y sistematización de ideas que le dan sentido a las acciones realizadas previamente).

4.3.2.4.1. Institucionalización continua

A continuación, detallamos en la Tabla 12 el registro de las manifestaciones verbales llevadas a cabo por la docente en diferentes momentos de la clase (intercambio verbal que se produce como resultado de la interacción docente-estudiante) que permitieron una institucionalización continua y cíclica. Para el efecto, tomamos como referencia la investigación realizada por Apolo Castañeda et al. (2012) sobre el proceso de institucionalización, quienes a su vez se sirve de las consideraciones teóricas de Cubero (2008), este autor proporciona la metodología para el análisis del discurso en el aula, para ello, hace una distinción entre *andamiaje verbal* (que posibilita la *intertextualidad*, es decir, enunciados que crean contexto de nuevos enunciados) y el *recurso de invocación* (opera en el discurso cuando se cita las fuentes de saber usadas en clase para validar o generalizar ideas). Ambas tienen incidencia en la institucionalización, ya que establecen condiciones en las que se formulan y organizan las ideas.

Dentro de los ámbitos “intertextualidad” y el “recurso de invocación” existen variables (rasgos relevantes asociados a cada ámbito). En nuestro caso, la variable es el *discurso de la docente* con propósito didáctico, siendo este discurso el centro de la clase de literatura mediados por prácticas de lectura y escritura, y que además tiene implicaciones en los significados que se construyen. Para nuestro análisis, consideramos indicadores (información para valorar las características) que de acuerdo con Cubero (como se citó en Apolo Castañeda et al., 2012) son estructuras verbales cortas.

Tabla 12

Dispositivos discursivos asociados a la institucionalización continua en el periodo 1, fase 5

Dispositivos discursivos (variable)	Indicadores observados	Análisis
Parfraseo reconstructivo	La profesora retoma y reelabora una respuesta que dio un estudiante cuando preguntó sobre las características de La Generación del 30. <i>Gracias por este aporte señorita Solano. Efectivamente, las obras son sobre el contexto ecuatoriano, de lo que pasaba en nuestro país y nuestra gente. Alguien más que</i>	La profesora reconstruye la respuesta de una estudiante, reformula la explicación y valida el argumento.

	<i>aporte por favor. ¿Qué más recuerdan?</i>	
Recapitulación	La profesora invita a los estudiantes a expresar una conclusión final. <i>El aporte del compañero es pertinente ¿alguien más que pueda aportar con otras características de las obras? tomando en cuenta todo lo revisado.</i>	La profesora trata que los estudiantes se involucren en las conclusiones y reflexionen sobre lo realizado en clase.
Autoridades del campo de conocimiento	La docente justifica la razón por la cual los estudiantes deben hacer un recuento de las características de las obras de la literatura del 30. <i>¿Qué características tenían las obras de esta generación? Díganme lo que recuerdan de lo explicado en las clases anteriores. Revisamos los autores y obras de La Generación del 30. Especificamos en cuantos grupos estaban divididos y qué características tenían las obras, ¿lo recuerdan? revisamos en términos generales las obras importantes de La Generación del 30. En esta clase, vamos a analizar con ejemplos. Por tal razón, es preciso hacer antes un recuento.</i>	Para llevar a cabo el análisis con ejemplos específicos (textos). Es preciso, que los estudiantes recuerden, comprendan e identifiquen las características de la literatura del 30. Éste es el argumento que sustenta su clase.
Autoridades del experto	La profesora generaliza las intervenciones de los estudiantes, las retroalimenta y comparte públicamente en clase. <i>Chicos, ciertamente, estos autores son de la Costa y la Sierra, siendo el tema central de sus obras la denuncia social y sus personajes son campesinos.</i>	La docente da a conocer al colectivo del aula sobre autores temáticas y personajes.

Como podemos observar en la Tabla 12, enunciamos y describimos *dispositivos discursivos* (izquierda) que dan cuenta de la institucionalización continua. Además, describimos los indicadores observados (centro) y su valor en el discurso. Asimismo, un análisis sobre las acciones ejercidas por la docente en la clase (derecha). Los dispositivos discursivos se relacionan con dos ámbitos: la intertextualidad y el recurso de invocación. Dentro de los dispositivos discursivos para establecer la *intertextualidad* están, por una parte, el “parafraseo reconstructivo”, siendo este el momento donde la profesora reelabora lo dicho por el estudiante reformula la explicación y valida el argumento. Y, por otra parte, la

“recapitulación” la docente invita a los estudiantes para que sean estos quienes den una conclusión sobre el objeto de enseñanza. En los dispositivos discursivos asociados al *recurso de invocación* se evidencian: las “autoridades del campo de conocimiento” y “las autoridades del experto” relacionadas con el dominio y el conocimiento que la docente ejerce sobre el objeto de enseñanza.

4.3.2.4.2. Institucionalización al final de clase

En los periodos de clase (Tablas 9 y 10) sobre las temáticas: recuento de las características y análisis de las obras de la literatura del 30, los resultados ponen en evidencia que la docente vio la pertinencia de institucionalizar (a más de hacerlo de forma continua) al término de cada periodo. Esto, con la finalidad de dar por válido lo expuesto por los estudiantes a lo largo de la clase. A continuación, presentamos y analizamos dos casos ilustrativos de este movimiento. En el primer caso, observamos cómo la profesora al final del juego didáctico, retoma lo expuesto por los estudiantes y realiza varios movimientos tendientes a institucionalizar los conocimientos. En primer lugar, *confirma* que lo expresado sobre el objeto de enseñanza está “muy bien” y además son “excelentes” aportes para la construcción colectiva de saberes. En segundo lugar, *valida* y hace hincapié en que las características de la literatura del 30 son descritas acertadamente.

Profesora: Muy bien jóvenes, sus aportes son excelentes. Las características que han compartido, pertenecen a La Generación del 30. En el caso del texto *El guaraguao*, efectivamente, su personaje principal es del pueblo y su lenguaje es vulgar. También, en la lectura existe un lenguaje regional como bien lo manifiesta **Miguel**, eso por la forma de hablar, ustedes saben que las personas de la Costa hablan de forma distinta a los de la Sierra. Además, en la lectura hay actos de violencia al dejar a un hombre agonizando después de darle machetazos. Finalmente, el aporte de **Tomás** es muy bueno, porque habla sobre el tiempo y el lugar de la historia, ciertamente, la violencia contra Chanco-rengo ocurre en la noche y hay fragmentos del texto que lo evidencian. Además, el contexto de la historia es el campo costeño. Efectivamente, el tiempo es lineal porque los acontecimientos se dan en orden cronológico, eso aprendimos en primero de bachillerato ¿verdad? Me da mucho gusto que no se hayan olvidado.

En esta intervención, podemos observar que la docente hace dos tipos de institucionalización al final de clase: De forma *colectiva*, al reconocer como adecuados los

aportes que hacen los estudiantes al jugar “el juego”. Por otro lado, lo hace de manera *individual*, es así, que la profesora está atenta a las contribuciones significativas de los alumnos Miguel y Tomás. En el primer caso, resalta la intervención del estudiante Miguel y comenta dos temas abordados por este: el lenguaje de los personajes y los actos de violencia. La profesora, confirma que lo expuesto por el estudiante, efectivamente, son características de la literatura del 30. Parafrasear frente al colectivo de la clase la explicación del alumno, pero lo hace con lenguaje especializado (no emplea la palabra “monos” sino personas de la Costa), con lo cual acerca ese conocimiento al saber oficial. En el segundo caso, la docente confirma que lo expuesto por el alumno Tomás sobre tiempo y lugar de la historia es una intervención acertada e invita a la clase a corroborar estos datos en la lectura *El guaraguao*. Por último, manifiesta que los elementos narrativos identificados por el estudiante, lo aprendieron en años anteriores (primero de bachillerato), lo que demuestra que el aprendizaje fue significativo y aporta en la construcción del objeto de enseñanza.

En el segundo caso, la docente institucionaliza la intervención del estudiante Martín, realizada en el periodo 1 de la fase 5 (Tabla 9) que incorporó contenidos no previstos a la clase, compartiéndolos de forma pública a sus pares. Además, se trató de una investigación personal y por iniciativa propia del estudiante (no estuvo estipulada en las consignas). Al final de la clase, como parte de la acción de institucionalización, además de sintetizar los contenidos que formaban parte del objeto de enseñanza, la docente también consideró necesario reconocer el aporte personal de Martín, que agregó al objeto de enseñanza un contenido no planificado.

Martín: Profe, **yo investigué también** que dentro de este grupo se encuentra Palacio, pero no habla de los cholos, ni de los montubios, habla más de la gente de ciudad, aunque, sus obras son también de denuncia social.

Profesora: Muy bien chicos, sus intervenciones han sido súper productivas para la clase. Efectivamente, han hecho un buen recuento de lo aprendido y eso es bueno, porque, de eso depende el análisis de las obras que vamos a hacer. Por otro lado, esta generación si tratan en sus temas, denuncias, protestas y reclamos por la injusticia. Los escritores se rebelan contra el lenguaje heredado de los españoles, además, se centran en el contexto ecuatoriano, en los campos costeros y serranos. Quieren rescatar ese sentido de pertenencia hacia nuestra cultura también, sus personajes en las obras son: el montubio, el cholo, el obrero, entre otros. **Con**

respecto a Pablo Palacio, este autor trata también de temas sobre la inequidad, abusos y atropellos. Su narrativa se centra en el realismo urbano.

En el fragmento anterior, en primer lugar, podemos apreciar cómo Martín realiza un aporte espontáneo y novedoso a la discusión oral sobre las características de La Generación del 30, y en segundo lugar, observamos cómo la profesora retomó el conocimiento construido por Martín (“con respecto a Pablo Palacio”), lo confirmó a partir de parafrasearlo (“este autor trata también de temas sobre la inequidad, abusos y atropellos”) y lo completó agregando información sobre el subgénero narrativo (“se centra en el realismo urbano”).

4.3.4. Acciones de los estudiantes

En este apartado identificamos, clasificamos y caracterizamos las acciones realizadas por los estudiantes durante la implementación dos fases (2 y 5) de la secuencia didáctica. La categorización nos permitió identificar dos tipos de acciones: *intervenciones para jugar* (visualización de material sobre contexto histórico, autores y características de La Generación del 30, y comentar una obra representativa) e *intervenciones para entender el juego* (pedir información sobre reglas). A continuación, definimos cada una de las acciones con ejemplos ilustrativos.

4.3.4.1. Intervenciones para jugar

Los estudiantes, como parte del juego didáctico, debieron participar en distintas actividades que entramaron prácticas del lectura, escritura y oralidad. A continuación, describimos las dos actividades centrales de la secuencia didáctica: 1. Visualizar, extraer y organizar la información, y 2. Comentar una obra representativa.

a) Visualizar, extraer y organizar información

Los alumnos realizaron una actividad en clase que consistió en visualizar dos videos sobre la literatura del 30 (contexto histórico, autores y características). Con antelación la docente explicó en qué consistiría el juego didáctico, además, compartió el link del material en el Drive (medio de entrega y recepción de actividades) para que los estudiantes volvieran a revisarlo, en caso de necesitar esclarecer la información sobre este movimiento literario. Los alumnos con base en los videos extrajeron información a partir de un banco de preguntas orientadoras planteado por la docente, y la organizaron a través de un esquema gráfico. Como

ejemplo, presentamos a continuación un organizador gráfico (cuadro sinóptico en forma de tabla) elaborado por Miguel luego de visualizar los videos. En este organizador se registra información acerca del contexto histórico, los autores y las características de La Generación del 30.

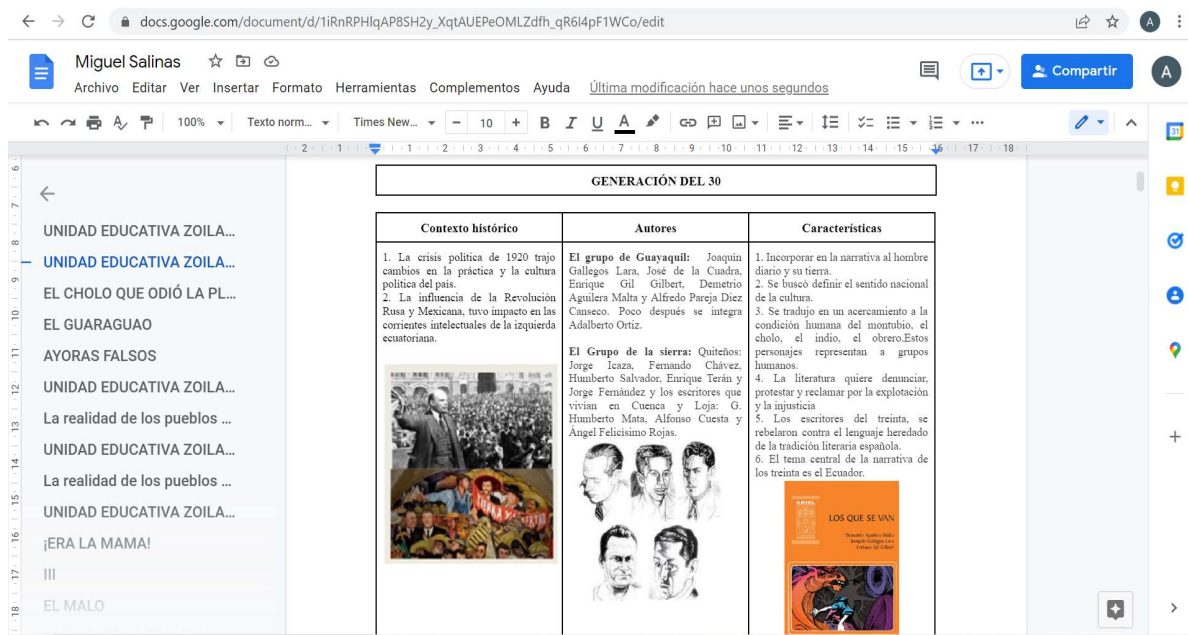


Figura 3

Captura de pantalla sobre un esquema gráfico del contexto histórico, autores y características de La Generación del 30, desarrollado por un estudiante

En esta figura, podemos observar, que Miguel al desarrollar el esquema gráfico, en primer lugar, hizo un ejercicio de razonamiento consistente en comprender y jerarquizar la información visualizada sobre la literatura del 30 y, en segundo lugar, organizarla y registrarla de forma lógica para que sirva como herramienta de estudio y de exposición (participación) oral en clases. Es así, que públicamente y con la ayuda de este soporte escrito (organizador gráfico) el estudiante intervino y compartió con su colectivo de clase sobre el contexto histórico y las características de esta corriente literaria.

b) Comentar una obra representativa

En el periodo 1, fase 5 (ver Tabla 9), podemos apreciar, que la docente dedicó una hora pedagógica (40 minutos) de clase para retroalimentar colectivamente las características de la literatura del 30, revisadas en periodos anteriores. Esto, con el objetivo de promover en

los estudiantes la producción de estrategias ganadoras, como parte de la actividad consistente en analizar tres obras propuestas de La Generación del 30 (*El cholo que odió la plata*, *El Guaraguao* y *Ayoras Falsos*). Para que la clase se torne interactiva, la docente pide la participación de los estudiantes (ver Tabla 9). Es así, que las primeras intervenciones de los alumnos son a pedido de la profesora y las siguientes son espontáneas. A continuación, presentamos la intervención del alumno Martín, quien trae a plenario un contenido adicional (comenta sobre las obras de Palacio) a los que se había movilizado en el aula, y que a más de ser espontánea es una investigación personal y un aporte al conocimiento público.

Martín: Profe, yo investigué también que dentro de este grupo se encuentra Palacio, pero no habla de los cholos, ni de los montubios, habla más de la gente de ciudad, aunque, sus obras son también de denuncia social.

En este fragmento, podemos observar, que el estudiante no se conformó con conocer las características de esta corriente literaria revisadas en clases, también, se interesó por investigar datos adicionales, es así, que expone públicamente a sus pares acerca de las obras de Pablo Palacio, pero, hace un aclaratorio de este autor. Manifiesta que los personajes en las obras de Palacio no son cholos ni montubios sino se trata de gente citadina. Sin embargo, el tema si es de denuncia social.

Por otro lado, en el periodo 2, fase 5 (ver Tabla 10) los estudiantes identificaron en el texto *El guaraguao* características relacionadas con las temáticas de la literatura del 30. Para que esto sucediera, en primer lugar, se llevó a cabo una lectura en voz alta con la participación de tres estudiantes a pedido de la docente, mientras estos leían públicamente, los demás tenían que escucharlos con atención e identificar las características de esta corriente literaria en el texto. En segundo lugar, revisaron nuevamente la lectura en privado y de forma más detallada. De acuerdo, a los datos analizados (ver Tabla 10) podemos entrever, que los quehaceres de lectura pública y privada llevados a cabo por los estudiantes sobre el texto *El guaraguao*, les permitió identificar las características de La Generación del 30 que, en lo posterior de forma oral y espontánea, lo compartieron a su colectivo de clase. A continuación, presentamos las intervenciones llevadas a cabo por los estudiantes Miguel y Tomás. El primero comenta sobre el lenguaje de los personajes y el segundo sobre el tiempo y el lugar de la historia.

Miguel: Profe, yo apunté sobre el lenguaje, se ve palabras vulgares como: *siace*, ponesle, muesde, hueso y pluma, arribísima y Arfonso. Además, un lenguaje regional: er, fregao, luei, criaio, picao, vos, ar, loj. Así hablan los monos, es decir los costeños, no pronuncian bien las palabras. Esta historia se desarrolla en los campos costeños y el personaje era un negro huraoño que vivía con un guaraguao.

En esta intervención, podemos apreciar que Miguel, posterior a la lectura pública y privada del texto *El guaraguao*, identifica características de la literatura del 30 concernientes al lenguaje de los personajes, en primer lugar, sitúa palabras vulgares en el texto y toma ejemplos para explicar públicamente a sus compañeros. En segundo lugar, reconoce un lenguaje regional característico del habla costeña, también, utiliza ejemplos para exponerlo. El alumno profundiza esta temática, no de manera fortuita, para que esto sucediera, ejerció varios quehaceres: espectador de videos, escritor y comentarista. El estudiante identificó en los videos de manera abstracta las características de la literatura del 30, en lo posterior, las verificó y las situó en las obras. Esto, permitió que pudiera hacer un comentario literario (intervención oral en clase). Por su parte, la docente creó condiciones pedagógicas que posibiliten a los estudiantes a afianzar sus conocimientos sobre el objeto de enseñanza (retroalimentación de las características de La Generación del 30 fase 5, periodo 1) y ganar el juego.

Por otro lado, en la intervención de Tomás, hay una práctica de lectura literaria crítica, el estudiante relaciona las características generales de la literatura del 30 y las sitúa en una obra en particular. Además, trae a la clase elementos narratológicos: el tiempo y el lugar de la historia (estos elementos son abstractos y los relaciona con una obra concreta). Expone públicamente a sus pares que se trata de un tiempo lineal y los acontecimientos ocurrieron en la noche, para fundamentar su postura toma fragmentos del texto (donde hacen alusión a los eventos suscitados), los comenta y los explica. También, da a conocer el lugar donde se llevó a cabo la historia, afirma, que es el campo costeño y para argumentar su postura toma una cita de la lectura y la comparte con sus pares, este quehacer, es propio de un crítico.

Tomás: Licen, yo voy a hablar del tiempo y el lugar en el texto *El guaraguao* específicamente. El narrador describe al inicio de la historia como era Chanco-rengo y el guaraguao. Posteriormente, hace un recordatorio de cómo acabaron con la vida de este personaje. El tiempo no es alterado, se da de forma lineal, un comienzo, un desarrollo y el final. No se dan

recuerdos y tampoco se habla del futuro. Los acontecimientos pasaron en la noche, en el texto dice *era oscuro*, también, [...] algo a lado estaba allí *en la sombra*. Algo que defendía al muerto. Por último, *el frío de la madrugada*. El lugar donde se lleva a cabo la historia es el campo costeño porque en la lectura dice: *Un chorro verde de loros pasó metiendo bulla, los gallinazos volaron cobardemente más lejos. Estos animales los podemos encontrar en esta región*. Al igual que el guaraguao, esta ave es propia de la Costa.

En el fragmento anterior, evidenciamos, que efectivamente el estudiante Tomás para exponer públicamente a sus pares sobre el tiempo y lugar de la historia, analizó a profundidad el contenido del texto (*El guaraguao*), esto le permitió a su vez citar fragmentos de la lectura para argumentar. Para que esto sucediera, el estudiante contó con condiciones pedagógicas que posibilitaron el aprendizaje del objeto de enseñanza, además, desarrolló estrategias pedagógicas que le permitieron ganar el juego: análisis del texto en clases y puesta en común con sus compañeros (retroalimentación colectiva).

4.3.4.2. Intervenciones para entender el juego

Los datos analizados de la fase 5, periodo 1 (ver Tabla 9), nos dejan entrever cómo los estudiantes solicitaron mayor información a la docente acerca de las reglas del juego con la intención de asumir su responsabilidad en este. A continuación, presentamos un fragmento de la intervención de Juan:

Juan: Profe ¿sobre qué expongo?

Profesora: Sobre las obras. ¿Qué características tenían las obras de esta generación? Díganme lo que recuerdan de lo explicado en las clases anteriores. Revisamos los autores y obras de La Generación del 30. Especificamos en cuantos grupos estaban divididos y qué características tenían las obras, ¿lo recuerdan? revisamos en términos generales las obras importantes de La Generación del 30. En esta clase, vamos a analizar con ejemplos. Por tal razón, es preciso hacer antes un recuento.

De acuerdo al análisis de esta intervención, podemos apreciar, que el estudiante posterior a la definición del juego, consulta nuevamente las consignas porque se siente interesado y requiere que todas las reglas estén entendidas, esto, en aras de producir estrategias que le permitan ganar el juego. Por su parte la docente, busca encaminarlo y

UCUENCA

delega responsabilidad al estudiante, además, se sirve de preguntas orientadoras para ayudarlo a que por sí mismo construya su conocimiento.

CAPÍTULO V

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo general de nuestra investigación fue identificar cómo la lectura y la escritura favorecen la comprensión de contenidos literarios: Generación del 30 en Ecuador en estudiantes del Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Para el efecto, diseñamos una secuencia didáctica que a más de los contenidos prescritos en el libro de texto (contexto histórico y bio-bibliográfico de autores de La Generación del 30) incluyó actividades destinadas a promover la participación de los estudiantes en prácticas de lectura y escritura como contenidos y medios para aprender y disfrutar de las obras literarias producidas por los autores del movimiento mencionado.

Para alcanzar nuestro objetivo, se planteó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción por su carácter dinámico y flexible, que, además permitió mejoras pedagógicas a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica con la inclusión de prácticas de lectura y escritura para el aprendizaje de contenidos literarios. En primer lugar, observamos y diagnosticamos el problema, en nuestro caso la ausencia de prácticas de lectura y de escritura para el aprendizaje de La Generación del 30 en Ecuador. En segundo lugar, propusimos una solución mediante el diseño de una secuencia con la inclusión de prácticas de lectura y escritura. Y, en tercer lugar, implementamos la propuesta en el aula: desarrollo de las actividades de la secuencia.

En el Capítulo 4 presentamos los resultados del análisis de acuerdo a los tres objetivos específicos que nos propusimos con esta investigación: 1. Describimos a partir de un análisis comparativo las diferencias entre la planificación habitual con la que la docente venía trabajando contenidos de La Generación del 30 y la nueva planificación que incluyó prácticas de lectura y escritura. 2. Identificamos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) que se movilizaron durante la implementación de la secuencia didáctica y abrieron oportunidades para la enseñanza de La Generación del 30, y 3. Describimos los movimientos de la docente que propiciaron la participación de los estudiantes para generar conocimiento.

En primer lugar (ver subapartado 4.1), establecimos desde una perspectiva didáctica las diferencias entre la planificación habitual y la nueva planificación (con inclusión de prácticas de lectura y escritura). Estas diferencias se presentan en los siguientes aspectos:

1. *Contenido*, mientras la planificación habitual (basada en los documentos curriculares) se centra en contenidos de carácter historiográfico, la nueva propuesta incorpora las obras literarias y los quehaceres de lectura y escritura en torno a ellas. Se trata de una diferencia importante, pues el objeto de enseñanza se desplaza del contexto histórico para centrarse en el texto literario y, sobre todo, en las prácticas letradas a través de las cuales los estudiantes se acercan a él y construyen sentido.

2. *Rol del docente*, en la planificación habitual la docente era transmisora de conocimientos, en tanto, en la nueva planificación la docente toma el rol de generadora de oportunidades de aprendizaje, es decir, de diseñadora de actividades didácticas que promuevan el ejercicio de quehaceres de lectura y escritura por parte de los estudiantes, mediadora y orientadora en el proceso de lectura y escritura, promotora de la participación de los alumnos, entre otras.

3. *Tiempo didáctico*, la nueva planificación demandó 16 periodos de clase para su ejecución a diferencia de la planificación habitual de 6 periodos. Este resultado nos muestra que la inclusión de prácticas “reales” de lectura y escritura de textos literarios demandó un costo alto en relación al tiempo didáctico. Esta consideración es importante, si el objeto de enseñanza de la literatura tiene como centro las prácticas de lectura y escritura y no los contenidos historiográficos (Lerner, 2001).

4. *Participación de los estudiantes*, para enseñar prácticas efectivas de lectura y escritura, la nueva propuesta didáctica demandó un cambio de roles. De memorizadores de datos contextuales, los estudiantes se vieron en la necesidad de actuar como lectores y escritores de obras literarias.

Estas diferencias nos permiten apreciar que “la nueva planificación” constituyó un cambio significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que llenó vacíos de la planificación habitual. La docente para impartir clase no se supeditó a los contenidos limitados sobre la temática de La Generación del 30 propuestos en el libro de texto del Ministerio de Educación, tampoco, pretendió sustituirlos por otros. Por el contrario, se enriqueció al objeto de enseñanza al incorporar quehaceres de lectura y escritura en torno a una selección de obras narrativas representativas de la literatura del 30, estos quehaceres fueron incluidos no solo como objetos sino como medios para enseñar otros contenidos disciplinares. A más de promover la participación de los estudiantes y generar oportunidades de aprendizaje.

En segundo lugar (ver subapartado 4.2), identificamos los quehaceres de lectura y escritura (públicos y privados) que se movilizaron durante la implementación de la secuencia didáctica y abrieron oportunidades para la enseñanza de La Generación del 30. Los estudiantes a través de las actividades diseñadas por la docente cumplieron múltiples roles: lectores, escritores, revisores y comentaristas. Los resultados del análisis nos permiten observar dos tipos de contenidos a partir de quehaceres de lectura y escritura ejercidos por los estudiantes: El primero, contenidos en “acción”, *leer en voz alta* imitando el lenguaje del campesino serrano y costeño, este quehacer no es común en los alumnos, fue diseñada por la docente para que estos interactúen en clase; *releer los textos e identificar las características de La Generación del 30*, los estudiantes tuvieron la posibilidad de analizar el contenido de las historias y situar las temáticas más relevantes de este movimiento literario. Para que esto sucediera la docente orientó sobre las características de orden narratológico que los estudiantes debían identificar al analizar los cuentos: lenguaje y descripción de los personajes, lugar donde se desarrollan las historias, el tiempo y los temas relacionados con violencia y marginalidad. También, se dio apertura para que los alumnos puedan situar en los textos otras características que a su criterio creyeran importantes.

Otro quehacer emprendido por los estudiantes fue *comentar acerca de las características de los textos*, para direccionar la participación de estos, la docente empleó interrogantes, lo que generó la participación activa de la mayoría. Asimismo, este análisis respecto a las características de las obras de La Generación del 30 ayudó al desarrollo de *producciones escritas* (comentario) para ser compartidas y revisadas entre pares.

El segundo, contenidos objeto de “reflexión”, a partir de los cuatro quehaceres en acción descritos anteriormente, los estudiantes movilizaron, por un lado, contenidos literarios de carácter conceptual, relacionados con las características formales y temáticas de las obras de La Generación del 30, entre ellos: el lenguaje, la violencia, la marginalidad, el tiempo y el lugar, los personajes y la fidelidad. Por otro lado, contenidos lingüísticos, a partir de la revisión entre pares de un comentario escrito, los alumnos de forma situada y oportuna identificaron contenidos de carácter gramatical, ortográfico y relacionados al género textual.

Los resultados de este subapartado nos permiten observar que los estudiantes aprovecharon el potencial epistémico de la lectura y la escritura. Por una parte, se creó un acercamiento del estudiante con las obras literarias, esto, favoreció para que las analice de

forma individual y colectiva desde diferentes perspectivas: tema, lenguaje, personajes, espacio, entre otros. Por otra parte, la inclusión de la lectura y la escritura demandó una participación más activa de los alumnos, al comentar sobre lo leído o lo escrito al colectivo del aula. En efecto, debieron tomar distancia de su rol habitual de receptores en el aula para asumirse como productores de conocimiento a través de ejercer quehaceres de lectores, revisores y comentadores de textos. Sin embargo, para que pudieran interpretar este cambio de rol, fue necesario que el docente explique constantemente las nuevas reglas del juego.

En tercer lugar (ver apartado 4.3), a partir del análisis de los registros de clase (audiograbados y transcritos) correspondiente a las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica, describimos las acciones del docente que propiciaron la participación de los estudiantes y generaron conocimiento. El contenido trabajado en las dos fases gira en torno al contexto histórico y al análisis de las obras de La Generación del 30. Para presentar el análisis de las acciones tanto de la docente como de los estudiantes organizamos los resultados en tres subapartados: El primero, corresponde a la *descripción contextual de las actividades y las acciones docentes en las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica*, donde observamos, que el análisis de las actividades nos permitió identificar cuatro movimientos emprendidos por la docente consistentes en: “definir el juego didáctico” comienza con las características y termina en la identificación de la obra literaria; la “devolución” relacionada con las estrategias de participación: preguntas abiertas, lista de estudiantes y expresiones para afirmar que las intervenciones de los estudiantes son correctas; “regulación” concerniente a la redefinición del juego, y finalmente, la “institucionalización” durante y al final de la clase.

El segundo, hace referencia a la *frecuencia de las acciones de la docente por fases y tipos de actividad*, los resultados de este subapartado, nos dejan entrever que la acción llevada a cabo por la docente con mayor frecuencia fue la “devolución” mediante este movimiento delegó la responsabilidad a los alumnos sobre la construcción de los conocimientos o estrategias ganadoras del juego didáctico, seguida a esta acción esta la “institucionalización” que le sirvió para confirmar que su actividad había posibilitado que los alumnos encuentren saberes legítimos. Otra acción de la docente fue “la definición del juego didáctico” a través de la cual transmitió las reglas constitutivas y definatorias. Esto permitió que los alumnos conozcan a qué estaban jugando (este juego didáctico es de aprendizaje y se centra en el saber). Por último, la docente emprendió la acción de “regulación” donde facilitó la adopción

de estrategias ganadoras por parte de los alumnos y la comprensión de las reglas estratégicas del juego.

Y, el tercero, se relaciona con las *acciones de los estudiantes que aportan a la movilización de contenidos objeto de enseñanza*. Identificamos dos tipos de acciones: 1. Intervenciones para jugar, los estudiantes participaron en distintas actividades que entran prácticas de lectura, escritura y oralidad consistentes en: visualizar, extraer y organizar la información, y comentar una obra representativa. Y, 2. Intervenciones para entender el juego, los alumnos solicitan mayor información a la docente acerca de las reglas del juego con la intención de asumir su responsabilidad en este.

El rol que asumió la docente fue determinante, puesto que introdujo cambios a favor de una clase más participativa, estos cambios se evidenciaron en el incremento de estrategias: 1. *Consenso*, la docente acuerda con los estudiantes como se llevará a cabo la clase, 2. *Preguntas orientadoras*, que constituyeron un recurso importante para que los alumnos puedan identificar información concreta y significativa, y 3. Expresiones que utiliza la docente para afirmar que las intervenciones son correctas. En estas estrategias puso en juego el movimiento de “reticencia” (devolver a los estudiantes la responsabilidad y el derecho a revisar sus propios textos, y regular el proceso de manera situada) para que los estudiantes sean autores de su conocimiento. En el contrato didáctico, la docente cambia su rol de transmisora de conocimientos a generadora de oportunidades de aprendizaje y diseñadora de actividades didácticas a partir de movimientos de definición, devolución, regulación e institucionalización (Ver tablas 8, 9 y 10).

En definitiva, los resultados de esta tesis pretenden ser un aporte significativo para el ámbito educativo y para hacer frente a las restricciones que impiden las prácticas de lectura y escritura en el aula consistentes en la falta de autonomía que tiene el docente para seleccionar y trabajar contenidos disciplinares; la enseñanza tradicional de la literatura que plantea el libro de texto del Ministerio de Educación y las escasas investigaciones que indaguen la inclusión de prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza y como medios para enseñar contenidos de literatura ecuatoriana. Además, consideramos pertinente que desde instancias como el Ministerio de Educación fomenten un “diálogo pedagógico” para que los docentes puedan ser escuchados y generen propuestas en función de las necesidades de los estudiantes y de la realidad de nuestro contexto educativo, tomando

en cuenta que una de las prioridades son las prácticas de lectura y escritura, si lo que se quiere es incluir a los estudiantes a una cultura letrada.

Bibliografía

- Apolo, C., Rosas, A. y Molina, J. (2012). La institucionalización del conocimiento en la clase de matemática. Un estudio sobre el discurso del aula. *Perfiles educativos* 34 (135),26-40. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext 269820 12000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=SciELO_269820_12000100003)
- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11 (2), 205-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7282874>
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavikin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. Manacorda, A. (2016). *Escribir a través del Currículum*. Editorial Facultad de Lenguas. [https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-atraves de-Curriculum.pdf](https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-atraves-de-Curriculum.pdf)
- Berrocal, E. y Exposito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. [http://www.ugr.es/~emiliobl/EmilioBerrocaldeLuna/MastErfiles/UNIDAD %20%20Investigacio%CC81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf](http://www.ugr.es/~emiliobl/EmilioBerrocaldeLuna/MastErfiles/UNIDAD%20%20Investigacio%CC81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf)
- Blecua, I. y Sánchez, C. (2017). Changes in teaching/learning in the classes of a bilingual secondary school after implementing the Reading to Learn model. *Lenguaje y textos*. 46, 55-68. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8724>
- Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Zorzal.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(57),355-381. https://www.redalyc.org/pdf/140/1402_5774003.pdf. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista venezolana de educación*, 6(93), 9-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- _____. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista venezolana de educación*, 6(93), 9-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*. 21-43. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5>

V4-articulo.pdf.

- _____. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria. Vol II* (2), 111-113. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol2_n2_2001/12_rese%C3%B1a_5Daniel_Cassany.pdf
- Castellar, R., Fernández, D. y Levy, P. (2009). Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad. En Carlino, P., y Martínez, S. (E.d), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 281-283). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Cordero, G. y Carlino, P. (2019). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006584>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, crítica*, 15 (2), 97-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de Conocimiento UNAM*, 1-15. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2009). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Docentes*, 1-6. <https://es.scribd.com/document/77941899/Escribir-es-reescribir-La-reescritura-en-las-secuencias-didacticas-para-la-expresion-escrita-Joaquim-Dolz-y-Bernard-Schneuwly>
- Domínguez, M. y Rojas, L. (2020). Actividades para el desarrollo de la competencia literaria desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español-Literatura. *Didáctica y Educación*, XI (1), 301-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361570>
- Fernández, G. y Carlino P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: Un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBAI. *Cuadernos de Educación*, V (5), 277-286.


- Freire, M. (2012). *Lengua y Literatura*. Edipcentro. <https://docplayer.es/59886266-Libro-del-profesor-sexto-curso-colegios-tecnicos-manuel-freire-heredia.html>
- Gabarra, A. y Parrilli, N. (2009). El libro vuelve al aula. Enseñemos a leer y escribir en cada asignatura. En Carlino, P., y Martínez, S. (Ed.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 297-303). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- García, M. (2021). La importancia de la alfabetización académica. *Revista reflexiones y saberes*. 15, 101-105. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1335/1682>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGrawHill Education. jillo.pdf
- Jumbo Baculima, A. (2020). Animación a la lectura y escritura literaria en la casa de acogida “Hogar Miguel León” de la ciudad de Cuenca-Ecuador [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay] Repositorio Institucional. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/Le/datos/10025>
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 131-146. <http://hdl.handle.net/10486/661553>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económico.
- Ley orgánica de educación intercultural (2011, 31 de marzo). Segundo suplemento. Registro Oficial N°417. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_1_ecu.pdf
- Manacorda, A. (2009). Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad. En Carlino, P., y Martínez, S. (Ed.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 217-223). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Margallo, A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En R. Bicandi, U. (Ed.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 168-175). GRAÓ de IRIF, S.L.
- Marinkovich, J. y Morán, P. (1998). Escribir a través del currículum. *Revista signos*, 31 (43-44), 165-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>

- Ministerio de Educación. (2010). *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/LineamientosCurriculres-Lengua-Literatura-3.pdf>
- _____. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- _____. (2016). *Lengua y Literatura*. Editorial Don Bosco.
- Moreano, A. (2014). *El discurso historiográfico ecuatoriano como forma narrativa: período 1920-1950* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar] <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/File/el%20discurso%20historiografico%20alejandromoreano.pdf>
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). La lectura y escritura epistémicas: movilizandoprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, G. y Luján, M. (2009). Lecturas compartidas. En Carlino, P., y Martínez, S. (Ed.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 333-339). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pizarro, A. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención primaria*, 25 (1), 42-46. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=an%C3%A1lisis+de+resultados+cualitativos&oq=análisis+de+resultados
- Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural (2012, 26 de julio). Registro Oficial Suplemento. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/Anexos-enero-2015/a.2/reglamento-loei.pdf>
- Rojas, D. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, 33 (33), 125-145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*. 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>

- Rosli, N. (2016). Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53372>
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (Eds.), *Agire ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Rennes: PUR. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. Programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECEM-SED 2007-2009.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31, 28-38. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Tru
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/453/85>
- Villavicencio, M. y Molina, E (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana, *Acción pedagógica*, 26, 88-95. [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEscrituraEpistemicaExperienciaEnLaAsignaturaNarr-6344976%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEscrituraEpistemicaExperienciaEnLaAsignaturaNarr-6344976%20(2).pdf)
- Whittaker, R. y Löfstedt, A. (2017). Un proyecto europeo para la mejora de competencias discursivas en Europa: *Reading to Learn* en TeL4ELE. *Lenguaje y textos*, 46, 29-39. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8712>
- Yañez Apunte, D. (2020). Análisis de la propuesta de enseñanza de la lectura y escritura de la oferta educativa del Ciclo Básico Acelerado [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar] UASB-Digital. <http://hdl.handle.net/10644/7754>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción* (2.ª ed.). Editorial Brujas.

Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica con la inclusión de prácticas de lectura y escritura

	UNIDAD EDUCATIVA ZOILA AURORA PALACIOS	LENGUA Y LITERATURA Secuencia didáctica Generación del 30 en Ecuador	AÑO LECTIVO 2020 – 2021
---	---	---	---------------------------------------

DATOS GENERALES

Establecimiento Educativo: Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios	Tipo de establecimiento: Fiscal
Dirección: Pachacámac 4 -60 y Hernando de Leopulla (Ciudadela Álvarez)	Distrito: 01D01
Jornada: Vespertina	Nivel de los participantes: Tercero de Bachillerato Ciencias Básicas, paralelo C
Número de participantes: 23 estudiantes (6 mujeres y 17 varones)	Asignatura: Lengua y Literatura
Número de fases de la secuencia didáctica: 8 fases, 16 periodos	Periodos trabajados en cada sesión: 2 periodos de clase, cada periodo tiene una duración de 40 minutos (hora pedagógica). Modalidad: Clases virtuales mediante la plataforma <i>Zoom</i> .

Fase de ambientación

Contenidos: Ambientación y socialización de la secuencia didáctica.	Nº de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).
--	---

Objetivo:

- Explicar el contenido de la secuencia didáctica a los estudiantes del Tercero de Bachillerato “C” para motivar su participación en el desarrollo de las diferentes actividades.


Actividades	Recursos
- Socialización de la secuencia didáctica: 1. Objetivos que se persiguen al implementar la secuencia didáctica.	- Plataforma zoom. - Ayudas audiovisuales (presentaciones en PowerPoint).

<p>2. Explicación de la secuencia didáctica, con la ayuda de las siguientes interrogantes:</p> <p>a) ¿Qué contenidos se abordarán en la secuencia didáctica?</p> <p>b) ¿Qué temáticas se tomarán en cuenta para el desarrollo del ensayo comparativo y de contraste como producto final de la secuencia?</p> <p>c) ¿Por qué se eligió la temática de La Generación del 30 en Ecuador?</p> <p>d) ¿Cuáles son las consignas a seguir por parte de los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica?</p> <p>3. Presentación de rúbrica para la evaluación del ensayo de comparación y contraste como producto final.</p>	
---	--

Fase 1

<p>Contenidos: Escritura de comentario (función diagnóstica).</p>	<p>Nº de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).</p>
--	---

<p>Objetivo: - Conocer el nivel de escritura de los estudiantes mediante el desarrollo de un texto de opinión en función al análisis de una imagen.</p>
--

Actividades	Recursos
<p>Apertura - Presentación de una imagen:</p>  <p>- Describir y generar una lluvia de ideas con base en la imagen proyectada. - Conversatorio.</p>	<p>- Plataforma Zoom. - Láminas en PowerPoint.</p>
<p>Construcción del conocimiento</p>	<p>- Plataforma Zoom.</p>

- Escritura previa: Los estudiantes desarrollan un comentario de 10 líneas con base en la imagen presentada y comentada.	- Google Drive.
Cierre Las creaciones de los estudiantes serán compartidas en Google Drive.	- Plataforma Zoom. - Google Drive.

Fase 2

Contenidos: Contexto histórico y características de La Generación del 30.	N° de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).
---	---

Objetivo: - Valorar la literatura ecuatoriana y los aportes de los diferentes autores para fomentar en nuestro contexto un sentido de pertenencia.
Destreza: - Ubicar cronológicamente los aportes más representativos de La Generación del 30 en Ecuador y establecer su contribución en la construcción de una cultura diversa y plural.

Actividades	Recursos
Apertura - Análisis de las siguientes preguntas: ¿Han escuchado hablar sobre La Generación del 30? ¿Qué es La Generación del 30? - Lectura del libro de texto sobre el contexto histórico, pág. 96. - Conversatorio. - Explicación de actividades que se desarrollarán a lo largo de la clase.	- Plataforma Zoom. - Libro de texto del Ministerio de Educación.
Construcción del conocimiento - Clase expositiva sobre La Generación del 30: Contexto histórico y características. - Utilización de videos: https://www.youtube.com/watch?v=9D33M45-kNk https://www.youtube.com/watch?v=2IHOCou3fQk - Láminas de PowerPoint.	- Plataforma Zoom. - Videos. - Láminas en PowerPoint.
Cierre Actividad sincrónica: - Visualizar el material audiovisual y desarrollar las siguientes preguntas: ¿Por qué se denomina Generación del 30 o realismo social ecuatoriano? ¿En qué se inspiró esta corriente? ¿Cuáles fueron sus personajes y tema central en la narrativa? ¿Qué lenguaje empleaban los escritores en sus textos? ¿Qué pretendían los autores de La Generación del 30?	- Plataforma Zoom. - Google Drive.

<p>Actividad asincrónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un esquema gráfico (organizador) con los aspectos más relevantes de La Generación del 30 e incluir las actividades en Google Drive. 	
---	--

Fase 3

<p>Contenidos: Autores de La Generación del 30.</p>	<p>N° de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).</p>
--	---

<p>Objetivo: - Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes para construir un sentido de pertenencia.</p> <p>Destreza: - Ubicar cronológicamente los aportes más representativos de La Generación del 30 en Ecuador y establecer su contribución en la construcción de una cultura diversa y plural.</p>
--

Actividades	Recursos
<p>Apertura - Preguntas de ambientación: ¿Por qué los autores de La Generación del 30 habrán puesto a sus obras estos títulos? <i>El cholo que odió la plata, El Guaraguao y Ayoras Falsos.</i> Conversatorio.</p>	<p>- Plataforma Zoom.</p>
<p>Construcción del conocimiento - Lectura del libro de texto (Ministerio de Educación) sobre los autores de La Generación del 30, pág. 96. - Presentación de material audiovisual sobre los autores de La Generación del 30: https://www.youtube.com/watch?v=DGZzB2Le5FA&t=5s https://www.youtube.com/watch?v=HGc2fhRG3y8 - Utilización de láminas en PowerPoint.</p> <p>Nota: Para complementar este contenido la docente utiliza material audiovisual y presentaciones de PowerPoint (elaboración propia).</p>	<p>- Plataforma Zoom. - Libro del Ministerio de Educación. - Videos. - Láminas en PowerPoint.</p>
<p>Cierre Actividad sincrónica: - Diálogo sobre el material proyectado. - Resaltar los aspectos más sobresalientes de los autores de La Generación del 30.</p>	<p>- Plataforma Zoom.</p>

Fase 4

Contenidos:

Obras de La Generación del 30.

N° de Periodos: 2

Dos horas pedagógicas (80 minutos).

Objetivo:

- Valorar la literatura ecuatoriana y los aportes de los diferentes autores para fomentar en nuestro contexto un sentido de pertenencia.

Destreza:

- Ubicar cronológicamente los aportes más representativos de La Generación del 30 en Ecuador y establecer su contribución en la construcción de una cultura diversa y plural.

Actividades	Recursos
Apertura - Preguntas de ambientación: ¿Qué significa las palabras Chanco-rengo, guaraguao, cholo, me calienta? - Conversatorio.	- Plataforma Zoom.
Construcción del conocimiento - Presentación del libro <i>Los que se van</i> . - Proyección de video: https://www.youtube.com/watch?v=OW6bFgu39zU - Explicación sobre las obras más relevantes de La Generación del 30. - Características generales.	- Plataforma Zoom. - Video.
Cierre - Conversatorio sobre las características de La Generación del 30 presente en las lecturas.	- Plataforma Zoom.

Fase 5

Contenidos:

Análisis de las obras de La Generación del 30.

N° de Periodos: 2

Dos horas pedagógicas (80 minutos).

Objetivo:

- Valorar la literatura ecuatoriana y los aportes de los diferentes autores para fomentar en nuestro contexto un sentido de pertenencia.

Destreza:

- Ubicar cronológicamente los aportes más representativos de La Generación del 30 en Ecuador y establecer su contribución en la construcción de una cultura diversa y plural.

Actividades	Recursos
<p>Apertura Preguntas de ambientación: ¿Nuestra sociedad actual es diferente a la de La Generación del 30? Con referencia a la equidad. - Conversatorio. - Indicaciones de clase.</p>	<p>- Plataforma Zoom.</p>
<p>Construcción del conocimiento - Recuento sobre las características de las obras de La Generación del 30. - Lectura fonológica de los textos: <i>El cholo que odió la plata</i> (Demetrio Aguilera Malta), <i>El Guaraguao</i> (Joaquín Gallegos Lara) y <i>Ayoras Falsos</i> (José de la Cuadra). - Relectura de los textos de forma individual para identificar características de La Generación del 30 que posiblemente, no se tomaron en cuenta en la lectura compartida. - Los alumnos comparten con sus pares las características de La Generación del 30 presente en las lecturas. - En el texto El guaraguao identificar: - Actividad sincrónica: Secuencias descriptivas: 1. Personajes, aspectos físicos, aspectos emocionales y actitudinales. 2. Lugar, tiempo y espacio. 3. Lenguaje. 4. Temas: actos violentos, marginalidad, otros. - Incluir la información en el Google Drive.</p>	<p>- Plataforma Zoom. - Lecturas. - Google Drive.</p>
<p>Cierre - Conversatorio en función a las lecturas analizadas y en función de las siguientes preguntas: ¿Qué lectura les ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué aspectos de la lectura se relacionan con nuestra cotidianidad? ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Cite ejemplos y explique. - Actividad asincrónica: Identificar en los textos <i>El cholo que odió la plata</i> y <i>Ayoras Falsos</i>, los siguientes aspectos: Secuencias descriptivas: 1. Personajes, aspectos físicos, aspectos emocionales y actitudinales. 2. Lugar, tiempo y espacio. 3. Lenguaje. 4. Temas: actos violentos, marginalidad, otros. - Actividad asincrónica: Escritura de un comentario con base en los textos analizados. Incluir un título.</p>	<p>- Plataforma Zoom. - Google Drive.</p>

Fase 6

Contenidos: Revisión del comentario escrito entre pares.	N° de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).
--	---

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente las producciones escritas por su par, con la finalidad de brindar sugerencias y que estas sean tomadas en consideración por su compañero para mejorar su escritura. <p>Destreza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal.

Actividades	Recursos
<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de retroalimentación: Breve conversatorio sobre los textos analizados en la fase 5. 	- Plataforma Zoom.
<p>Construcción del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad sincrónica: Trabajo entre pares. 1. Revisión del comentario escrito (desarrollado con base en los textos analizados, fase anterior). 2. Al comentario escrito, el par revisor debe incluir observaciones y sugerencias. 3. Reescritura del comentario escrito con base en observaciones y sugerencias de su par revisor. 4. Exposición de comentarios. 	- Plataforma Zoom. - Video.
<p>Cierre</p> <p>Presentación de textos: <i>¡Era la mamá!</i> (Joaquín Gallegos Lara). <i>El malo</i> (Enrique Gil Gilbert).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad sincrónica: Lectura comprensiva de los textos mencionados. Conversatorio. 	- Plataforma Zoom.

Fase 7

Contenidos: Desarrollo del plan de escritura y del ensayo de comparación y contraste.	N° de Periodos: 2 Dos horas pedagógicas (80 minutos).
---	---

Objetivo:

Construir textos de comparación y contraste con coherencia y cohesión, utilizando el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita.

Destreza:

- Producir textos mediante el uso de diferentes soportes impresos y digitales sobre la temática de La Generación del 30.

Actividades	Recursos
<p>Apertura</p> <p>- Actividad de retroalimentación: Breve conversatorio sobre los textos revisados en la fase 6.</p>	- Plataforma Zoom.
<p>Construcción del conocimiento</p> <p>- Actividad sincrónica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura compartida de las obras: <i>¡Era la mamá!</i> y <i>El malo</i> 2. Identificar elementos a comparar y contrastar para el desarrollo del ensayo comparativo y de contraste como producto final de la secuencia. 3. Elaboración del plan de escritura del ensayo comparativo y de contraste. 4. Escritura del ensayo. 	<p>- Plataforma Zoom.</p> <p>- Video.</p>
<p>Cierre</p> <p>- Compartir al colectivo del aula los avances del ensayo.</p>	- Plataforma Zoom.

Fase 8

Contenidos:

Presentación del ensayo al colectivo del aula.

N° de Periodos: 2

Dos horas pedagógicas (80 minutos).

Objetivo:

- Expresar su postura sobre diferentes temas encontrados en las lecturas analizadas.

Actividades	Recursos
<p>Apertura</p> <p>- Conversatorio sobre el ensayo realizado: ¿Qué aspectos fueron los más difíciles de explicar o comparar?</p>	- Plataforma Zoom.
<p>Construcción del conocimiento</p> <p>- Actividad sincrónica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de 3 ensayos, producto final de la secuencia. 2. Se seleccionarán trabajos de 3 estudiantes al azar y se leerán en clases. 	<p>- Plataforma Zoom.</p> <p>- Video.</p>

3. Los compañeros tendrán la oportunidad de preguntar, hacer observaciones y participar en función de los textos de sus compañeros.	
Cierre - Aplicación de una encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación de la secuencia didáctica.	- Plataforma Zoom.

Anexo 2: Transcripciones de las fases 2 y 5 de la secuencia didáctica

A continuación, presentamos las transcripciones de cuatro periodos de clases correspondientes a las fases 2 y 5. Los contenidos desarrollados en esta parte de la secuencia fueron el contexto histórico y característica de La Generación del 30 (fase 2) y análisis de las obras de La Generación del 30 (fase 5). Para las transcripciones utilizamos las siguientes convenciones: cursiva cuando se lee directamente el texto revisado; “comillas” cuando el estudiante toma una cita de las lecturas para ejemplificar o argumentar; [...] cuando omitimos un fragmento de la grabación original; [comentarios] cuando reponemos el contexto, gestos y movimientos.

Cabe recalcar, que dentro de estas transcripciones se puede apreciar las intervenciones orales de los estudiantes que se tomaron en cuenta para el análisis en los subapartados sobre el lenguaje (4.2.2.1.1), la violencia (4.2.2.1.2), el tiempo y el lugar (4.2.2.1.4) del Capítulo IV (Análisis de los resultados). Resaltamos las intervenciones orales de los alumnos con color gris.

Fase 2, periodo 1: contexto histórico y características de La Generación del 30

Transcripción
<p>Profesora: Buenas tardes jóvenes [...] hoy vamos a visualizar dos videos de La Generación del 30 el uno de 2:31 (dos minutos con treinta y un segundos) y el otro de 3:00 (tres minutos), tratan del contexto histórico de esta generación y su división. Ruego prestar atención a esta información y tomar nota de los aspectos más importantes sobre el contexto histórico y características porque vamos a desarrollar un esquema (organizador gráfico) como actividad asincrónica. Comparto los links en clase y también en el Drive para que puedan revisar en caso de necesitarlo.</p> <p>Miguel: Profe, luego de visualizar los videos qué apuntamos.</p> <p>Profesora: Chicos, van a tomar en cuenta las siguientes preguntas: 1. ¿Por qué se denomina Generación del 30 o realismo social ecuatoriano? ¿En qué se inspiró esta corriente? ¿Cuáles fueron sus personajes y tema central en la narrativa? ¿Qué lenguaje empleaban los escritores en sus textos? ¿Qué pretendían los autores de La Generación del 30? Estas preguntas van a desarrollar conforme visualicen la información. Luego van a desarrollar un organizador gráfico, registrando los aspectos relevantes, van a servirse de las preguntas para el registro de la información. Finalmente, vamos a incorporar esta actividad asincrónica en el Drive, ya les asigné una hoja para este trabajo que luego lo compartiremos en clase.</p> <p>Byron: Licenciada, podemos incorporar en el Drive solo las preguntas.</p> <p>Profesora: Es preciso chicos que desarrollen también un esquema (organizador gráfico) para que lo visualicen y puedan recordar los elementos más relevantes de La Generación del 30. Para la siguiente clase debe estar en el Drive la actividad de hoy, el esquema, esto, para compartirlo en clases.</p> <p>[A continuación los estudiantes visualizaron los videos] https://www.youtube.com/watch?v=9D33M45-kNk https://www.youtube.com/watch?v=2IHOC0U3fQk</p>

Fase 2, periodo 2: contexto histórico y características de La Generación del 30

Transcripción
<p>Profesora: Jóvenes buenas tardes. [...] bien chicos, hoy trabajaremos en el Drive. Abramos los documentos y vamos a compartir la información registrada con base al material visualizado. Voy a nombrar a cada uno para que me ayuden con su información, tomar en cuenta las preguntas que se les facilitó y las respuestas que ustedes pusieron.</p> <p>Chicos, desean que la participación sea voluntaria o les nombro por orden de lista [pausa]. Bueno, voy por orden de lista entonces.</p> <p>¿Qué podemos decir sobre La Generación del 30? Verán que les di preguntas para que las desarrollen sobre los aspectos más importantes, también desarrollaron los organizadores, pueden utilizar las dos cosas para su intervención, si así lo desean, bien, empecemos entonces.</p> <p>Martín: Yo participo profe, La Generación del 30 es una corriente literaria que toma en cuenta los sectores populares y las comunidades indígenas.</p> <p>Profesora: Muy bien, alguien más quiere participar mmm [pausa], bien, necesito al menos tres intervenciones más. Los siguientes números van a interactuar 5, 12 y 14. Bien, vamos a ver quiénes son: Deibi Guarucano, Dayana Matute y Alan Vélez. Empecemos entonces.</p> <p>Deibi: La Generación del 30 es un grupo de escritores que tomaron en cuenta a la clase baja, al pueblo, para las obras, tomaban en cuenta a la gente campesina.</p> <p>Profesora: Ahora, vamos con Dayana, coméntenos señorita.</p> <p>Dayanna: Yo entendí que este grupo de escritores, comentaron en sus obras acerca de las desigualdades sociales. En las obras rescatan la presencia del indígena, del cholo y del montubio.</p> <p>Profesora: Muy bien. Ahora le toca participar a Alan.</p> <p>Alan: Hablan también de las costumbres, de la Costa y la Sierra. El lenguaje de los personajes es del pueblo. Por eso es un lenguaje vulgar por la falta de educación, quiero decir la formación educativa.</p> <p>Profesora: ¿Qué más podemos aportar sobre La Generación del 30? Les escucho chicos.</p> <p>Tomás: Profe, también que se dividen en dos grupos, uno corresponde al de Guayaquil y el otro a la de la Sierra.</p> <p>Emmanuel: Perdón profe, yo también quiero mencionar que, en las obras de ellos, el personaje central es el indígena, por ejemplo, en el libro <i>Plata y bronce</i>. También La Generación del 30 se llama Realismo Social Ecuatoriano.</p> <p>Profesora: Bien jóvenes, sus aportes han sido bastantes buenos. Como mencionaron, La Generación del 30, representa al Realismo Social Ecuatoriano. Se dividieron en dos grupos, por un lado, tenemos al grupo de la Costa conformado por los escritores Joaquín Gallegos Lara, José de la Cuadra, Enrique Gil Gilbert, Demetrio Aguilera Malta, Alfredo Pareja Diez Canseco y Adalberto Ortiz. Forman parte del grupo de la Sierra: Jorge Icaza, Fernando Chávez, Humberto Salvador, Enrique Terán y Jorge Fernández y los escritores que vivían en Cuenca y Loja: G. Humberto Mata, Alfonso Cuesta y Ángel Felicísimo Rojas. El lenguaje era del pueblo, por esta razón, en los textos de estos autores van a encontrar un lenguaje vulgar, los personajes de las historias son campesinos. Finalmente, con respecto a la obra que menciona Emmanuel <i>Plata y bronce</i> la figura central de este texto es el indígena, pero se publicó en 1927 trata de la explotación.</p>

Fase 5, periodo 1: análisis de las obras de La Generación del 30

Transcripción
<p>Profesora: Jóvenes buenas tardes ¿cómo están? [...]. En esta ocasión analizaremos las obras de La Generación del 30. Al inicio de la secuencia didáctica, expuse cómo serían las actividades, una de ellas consiste en la revisión y análisis de tres obras: <i>El cholo que odió la plata</i> (Demetrio Aguilera Malta), <i>El Guaraguao</i> (Joaquín Gallegos Lara) y <i>Ayoras Falsos</i> (José De la Cuadra).</p>

Hagamos para ello, un recuento de lo que hemos visto de esta temática aquí en clase como actividad sincrónica. ¿Quién desea participar? Necesito la ayuda de tres estudiantes. A ver, ¿me puede ayudar usted Juanito?

Juan: Profe ¿sobre qué expongo?

Profesora: Sobre las obras. ¿Qué características tenían las obras de esta generación? Díganme lo que recuerdan de lo explicado en las clases anteriores. Revisamos los autores y obras de La Generación del 30. Especificamos en cuantos grupos estaban divididos y qué características tenían las obras, ¿lo recuerdan? revisamos en términos generales las obras importantes de La Generación del 30. En esta clase, vamos a analizar con ejemplos. Por tal razón, es preciso hacer antes un recuento.

Bien, les doy tres minutos para que refresquen sus conocimientos. A ver Juan, le escuchamos.

Juan: Buenas tardes profe. Sobre este tema, usted nos supo decir que los grupos de autores se dividían en los de la Sierra y los de la Costa. Entre sus características, hablo por las obras, estasss, [se queda pensativo y hace pausa] explican las desigualdades, la denuncia a la inequidad. También, los personajes son los cholos campesinos.

Profesora: Excelente, Juan. Chicos, ciertamente, estos autores son de la Costa y la Sierra, siendo el tema central de sus obras la denuncia social y sus personajes son campesinos.

El aporte del compañero es pertinente ¿alguien más que pueda aportar con otras características de las obras? tomando en cuenta todo lo revisado.

Tomás: Profe, yo. En cuanto a las obras, el lenguaje es del pueblo, por eso, los autores de esta generación en sus obras escriben tal como hablan los indígenas y montubios.

Profesora: Muy bien, Tomás. Si han estado atentos. ¿Qué más podemos aportar?

Doménica: Licen, yo también quiero decir algo. Los autores se centran en, en, en nuestro país. En aspectos solo del Ecuador.

Profesora: Gracias por este aporte señorita Solano. Efectivamente, las obras son sobre el contexto ecuatoriano, de lo que pasaba en nuestro país y nuestra gente. Alguien más que aporte por favor. ¿Qué más recuerdan?

Martín: Profe, yo investigué también que dentro de este grupo se encuentra Palacio, pero no habla de los cholos, ni de los montubios, habla más de la gente de ciudad, aunque, sus obras son también de denuncia social.

Tomás: También yo quiero participar, las obras de La Generación del 30 están centradas en nuestra cultura, en todas las injusticias que los españoles conquistadores hicieron con nuestros indígenas. Estos escritores, ya no estaban de acuerdo que la literatura sea solo de personajes extranjeros.

Profesora: Muy bien chicos, sus intervenciones han sido súper productivas para la clase. Efectivamente, han hecho un buen recuento de lo aprendido y eso es bueno, porque, de eso depende el análisis de las obras que vamos a hacer.

Por otro lado, esta generación si tratan en sus temas, denuncias, protestas y reclamos por la injusticia. Los escritores se rebelan contra el lenguaje heredado de los españoles, además, se centran en el contexto ecuatoriano, en los campos costeros y serranos. Quieren rescatar ese sentido de pertenencia hacia nuestra cultura también, sus personajes en las obras son: el montubio, el cholo, el obrero, entre otros. Con respecto a Pablo Palacio, este autor trata también de temas sobre la inequidad, abusos y atropellos. Su narrativa se centra en el realismo urbano.

Como deber para la siguiente clase, vamos a leer las tres lecturas, solo quiero que lean, tenemos cinco días para esta actividad asincrónica y las lecturas son cortas, están en el Drive.

Fase 5, periodo 2: análisis de las obras de La Generación del 30

Transcripción

Profesora: Chicos ¿cómo están? [...]. Bueno, hoy vamos a dedicarnos al análisis de las obras de La Generación del 30. La clase anterior hicimos un recordatorio de las características de las obras,

era necesario para trabajar en los ejemplos, tenemos tres obras: *El cholo que odió la plata* (Demetrio Aguilera Malta), *El guaraguao* (Joaquín Gallegos Lara) y *Ayoras falsos* (José De la Cuadra). La obra con la que trabajaremos será *El guaraguao*.

Si todos están de acuerdo, voy a escoger tres números de la lista, los estudiantes con ese número me van a ayudar a leer de manera intercalada. Para no interrumpir, luego de nominarles voy a darles un orden de participación. Cuando el primer estudiante deje de leer, el segundo continúa y por ese orden el tercero. Todos siguen con la vista la lectura, mientras los compañeros leen en voz alta [hace pausa]. Aaa, se me olvidaba chicos, si en el transcurso de la lectura se genera alguna duda, apunten para luego conversar.

Varios Alumnos: si [algunos estudiantes envían emoticones de *like* por medio de la pantalla de zoom]

Profesora: Perfecto, chicos entonces vamos con los siguientes números: 2, 16 y 18. Son los siguientes estudiantes: Díaz David, Prado Alexander e Iñamagua Ximena, ellos nos ayudaran también, en el mismo orden a leer los otros textos. Empecemos entonces, con el texto *El guaraguao*, comparto pantalla para que visualicen la lectura, también incorporé el documento en el Drive para que puedan revisar.

Antes que los compañeros lean y para no interrumpir mientras se lee, ustedes identifican las características de La Generación del 30 en la lectura.

Jonnathan: Profe, tengo una consulta. Las características de qué hacemos ¿tomamos varios elementos? ¿puede ser el lenguaje profe?

Profesora: Chicos, recuerden todas las características que revisamos. Puede ser varias las que ustedes identifiquen en la lectura, entre ellos: como dijo su compañero Jonnathan puede ser el lenguaje, los personajes, el contexto, los actos de los personajes. ¿Me hago entender?

Varios Alumnos: si [algunos hacen movimientos de la cabeza afirmando que entendieron]

Profesora: bien chicos, comencemos entonces.

David: *El guaraguao. Era una especie de hombre. Huraño, solo: con una escopeta de cargar por la boca un guaraguao. Un guaraguao de roja cresta, pico férreo, cuello aguarico, grandes uñas y plumaje negro. Del porte de un pavo chico [...]*

Alexander: *Una vez trajo al pueblo cuatro libras de plumas en vez de dos. Los chinos le dieron cincuenta sucres. Los Sánchez lo vieron entrar con tanta pluma que supusieron que sacaría lo menos doscientos [...]*

Ximena: *Empezó a trazar amplios círculos en su vuelo. Apareció otro y comenzó la ronda negra. Vinieron más. Como moscas. Cerraron los círculos. Cayeron en loopings. Iniciaron la bajada de la hoja seca. Estaban alegres y lo tenían seguro [...]*

Profesora: Ahora bien, vamos a leer nuevamente con la intención que todos entiendan la lectura, pero esta vez de forma individual [la docente observa que los estudiantes lean, para ello, visualiza la pantalla de zoom en forma de galería, espera 5 minutos].

Bien jóvenes vamos a desarrollar un conversatorio ¿Qué lectura les ha llamado más la atención y por qué? ¿Qué aspectos de la lectura se relacionan con nuestra cotidianidad? ¿En qué parte de los textos se evidencian las características de La Generación del 30? Citen ejemplos y expliquen.

Vamos chicos, participemos entonces.

Miguel: Profe, yo apunté sobre el lenguaje, se ve palabras vulgares como: *siace*, ponesle, muesde, hueso y pluma, arribísima y Arfonso. Además, un lenguaje regional: er, fregao, luei, crio, picao, vos, ar, loj. Así hablan los monos, es decir los costeños, no pronuncian bien las palabras. Esta historia se desarrolla en los campos costeños y el personaje era un negro huraño que vivía con un guaraguao.

Profesora: Muy bien, Miguel. ¿Qué más identificaron jóvenes?

David: Puedo decir, que el lenguaje de los textos es del pueblo. Estas personas hablan como está escrito en las historias que leímos, hablan de forma vulgar por falta de estudios. Como dice Miguel hay palabras vulgares. Pero, hay una diferencia entre las palabras de los campesinos de la Costa y de los de la Sierra. De la Costa: verdá, desgracias, ayudao. Los costeños se comen la letra d, hasta

ahora hablan así. En cambio, los campesinos serranos utilizan palabras como huambra, amitu y dizque. Es de la Sierra por la palabra huambra, emplean los campesinos esta palabra hasta la actualidad. También, los escritores para sus obras utilizan el lenguaje del indígena y del montubio porque trataron de darles la importancia que merecían estas personas.

Dayanna: En el texto *El guaraguao* se ve la violencia de los hermanos Sánchez hacia Chanchorenngo, una persona solitaria que vivía alejada del pueblo. Los Sánchez, pensaron que Chanchorenngo tenía mucho dinero por la venta de las plumas, por ambición le siguieron y le atacaron cruelmente con machetes, le dejaron malherido y esto le causó la muerte. Sin importarles nada, lo dejaron a su suerte. Este es un acto violento profe, porque los hermanos Sánchez a sangre fría querían matarlo para robarle.

Daniel: Profe, el personaje principal es Chanchorenngo, se trata de un negro huraño y marginal, entonces es un personaje del pueblo, esta es una de las características de La Generación del 30.

Doménica: Yo revisé las tres lecturas. Profe, cuando leí de nuevo los tres textos, encontré otras características. La primera es la *injusticia social*, los personajes de las historias tienen un trato injusto y marginal, esto se debe porque es gente campesina y no tienen preparación, pero pienso, que no se prepararon porque el país les negó en aquel momento las oportunidades de superarse. Solo las personas pudientes tenían todo, pero, los campesinos y montubios no, esa injusticia social vivió nuestra gente humilde, y creo, que la injusticia social no está alejada de nuestra sociedad actual. Otra característica importante, es la *fidelidad* del guaraguao para con Chanchorenngo, esta ave le acompañó hasta su fin, ni el hombre es tan fiel como este animal, el hombre siempre actúa por conveniencia y siempre busca su beneficio personal.

Alan: Yo también leí ya las tres lecturas. Profe, en las tres lecturas los personajes tienen un lenguaje vulgar, porque, así habla nuestra gente campesina, tanto los cholos como los montubios. Además, su forma de hablar es esa, porque, no tienen ninguna preparación académica. También, puedo mencionar, que las historias se desarrollan en un ambiente humilde y de carencias porque a nuestra gente les tocó vivir situaciones duras y de sufrimiento. Los escritores trataron de dar un espacio en sus textos a los indígenas de nuestro país para que se expresen porque vivían marginados y eran explotados por la sociedad inequitativa de ese tiempo. Por otro lado, cada historia deja una reflexión, en el texto *El guaraguao*, por ejemplo, vemos que un ave es fiel a su amo hasta su final, en *El cholo que odió la plata*, la amistad de dos amigos (Banchón y Guayamabe) se rompió por la ambición al dinero. Por último, en *Ayoras falsos*, la injusticia no debe darse bajo ninguna circunstancia.

Profesora: Excelente chicos, sigamos por favor.

Tomás: Licen, yo voy a hablar del tiempo y el lugar. en el texto *El guaraguao* específicamente. El narrador describe al inicio de la historia como era Chanchorenngo y el guaraguao. Posteriormente, hace un recordatorio de cómo acabaron con la vida de este personaje. El tiempo no es alterado, se da de forma lineal, un comienzo, un desarrollo y el final. No se dan recuerdos y tampoco se habla del futuro. Los acontecimientos pasaron en la noche, en el texto dice “era oscuro”, también, [...] “algo a lado estaba allí en la sombra”. Algo que defendía al muerto. Por último, “el frío de la madrugada”. El lugar donde se lleva a cabo la historia es el campo costeño porque en la lectura dice: “Un chorro verde de loros pasó metiendo bulla, los gallinazos volaron cobardemente más lejos”. Estos animales los podemos encontrar en esta región. Al igual que el guaraguao, esta ave es propia de la Costa.

Profesora: Muy bien jóvenes, sus aportes son excelentes. Las características que han compartido, pertenecen a La Generación del 30. En el caso del texto *El guaraguao*, efectivamente, su personaje principal es del pueblo y su lenguaje es vulgar. También, en la lectura existe un lenguaje regional como bien lo manifiesta Miguel, eso por la forma de hablar, ustedes saben que las personas de la Costa hablan de forma distinta a los de la Sierra. Además, en la lectura hay actos de violencia al dejar a un hombre agonizando después de darle machetazos. Finalmente, el aporte de Tomás es muy bueno, porque habla sobre el tiempo y el lugar de la historia, ciertamente, la violencia contra Chanchorenngo ocurre en la noche y hay fragmentos del texto que lo evidencian. Además, el

contexto de la historia es el campo costeño. Efectivamente, el tiempo es lineal porque los acontecimientos se dan en orden cronológico, eso aprendimos en primero de bachillerato ¿verdad? Me da mucho gusto que no se hayan olvidado.

Bien jóvenes, con base en las lecturas vamos a desarrollar una actividad en el Drive, esto, para la siguiente clase, está un cuadrito con preguntas que deberán contestarlas. Además, analizar cómo lo hicimos con la lectura *El guaraguao*, las dos que nos falta, estas son: *El cholo que odió la plata* y *Ayoras falsos* [...]

Anexo 3: Producciones escritas de los estudiantes

Revisión entre pares de los comentarios escritos y reescritura de este comentario en función a las sugerencias de su par revisor.

Nombres	Comentario	Observaciones
Crespo Juan Reyes Nathaly	<p>Comentario de Juan</p> <p>Pues la generación del 30 en nuestro país me parece algo interesante, porque se basa en escribir de la misma forma en la que los escritores escuchan a la gente de los pueblos lejanos y así.</p> <p>En las lectura del Cholo que odio la plata, El guaraguao y Ayoras falsos, son unas muy caracteristacas de la generacion del 30, para mi opinión en el aspecto que me da a entender las lecturas es que en la mayoría de casos el propio enemigo del hombre es el hombre, la gente ambiciosa puede hacer que el mundo por asi decirlo de la otra persona se arruine o quede totalmente destrozada, en la lecctura del guaraguao Chanchorengo fue asesinado por los hermanos Sanchez los cual lo mataron por unas cuantas monedas, mientras en el animal le fue fiel incluso en la muerte, pero claro nuestro mundo está mal y las personas estan tan acostumbradas a verlo asi que piensan que es asi.</p> <p>En la lectura del Cholo que odio la plata y Ayoras falsos, se puede ver que en las personas ambiciosas pueden llegar a cambiar de mala manera, en esa lectura se ve la traición de amigos por el dinero, por eso la frase “el dinero es gracia a los hombres”.</p> <p>En conclusión, nosotros la nueva generación de jóvenes tenemos que cambiar las cosas, y enseñar a las nuevas generaciones.</p> <p>Reescritura del comentario de Juan</p> <p>Parte de la Generación del 30</p> <p>La Generación del 30 en Ecuador es un movimiento literario importante, los autores manifiestan las injusticias por medio de sus escritos y dan a conocer a la sociedad como era el trato con la gente humilde. Las lecturas que analizamos Cholo que odio la plata, El guaraguao y Ayoras falsos nos muestran claramente, el tema de la inequidad, en especial, para los indígenas serranos y costeños. Esto, nos invita a una reflexión, las personas sin importar las clases sociales, tenemos las mismas oportunidades y derechos dentro de una sociedad. Además, los indígenas representan nuestra cultura y raíces. El</p>	<p>Recomendaciones de Nathaly al comentario de Juan:</p> <p>Compañero, en su comentario debe incluir su consideración sobre las tres lecturas de La Generación del 30 debe hacer una reflexión, no un resumen como usted desarrolla, no digo con esto, que el resumen esté mal, pero eso fue lo que nos pidieron. Además, no incluye un título como se nos indicó en las consignas. También, sugiero revisar la ortografía, existen palabras que no tienen tilde.</p> <p>En este nuevo comentario, mi compañero ha tomado mis sugerencias, ha desarrollado un comentario en función de las tres lecturas de La Generación del 30, ha incluido el título y ha puesto la tilde que faltaba en algunas palabras, también ha</p>

	<p>estado debería impulsar programas para que las generaciones jóvenes como nosotros conozcamos el lenguaje, las tradiciones y a nuestra gente. Por mucho tiempo y hasta en la actualidad, los pudientes han mirado a los indígenas por debajo de los hombros. Por otro lado, puedo manifestar que las tres lecturas son interesantes y nos dejan enseñanzas. Por ejemplo, en el texto <i>El guaraguo</i>, el ave estuvo con su amo hasta el final, podemos observar el valor de la lealtad que en nuestros días es casi nulo porque siempre estamos mirando nuestros intereses y nos convertimos en personas egoístas. En el caso del caso del <i>Cholo que odio la plata y Ayoras falsos</i>, nos enseña que no debemos aprovecharnos de la inocencia de las personas que creen en nosotros, jugar con los sentimientos de las personas es un pésimo indicador de que somos buenos.</p> <p>Comentario de Nathaly Reyes</p> <p>Realismo Social Ecuatoriano</p> <p>Las lecturas están desarrolladas en una época contemporánea y tiempo histórico en cada una de ellas se habla un diferente tipo de lenguaje, sus personajes o los que intervienen en estas obras tienen que ver netamente el cholo. montubios, indios entre otros y todo gira entorno a lo ecuatoriano, en cada una de estas lecturas también observamos que existe un lenguaje vulgar que es lo que se destaca, encontramos palabras que son propias de su lengua. Son lecturas que dejan algún tipo de reflexión y tratan de hacernos dar cuenta del tipo de personas que tenemos a nuestro alrededor y de la injusticia social, demuestra cómo era tiempo atrás muestra personajes y narraciones pertenecientes al pueblo. Emplean una crítica social sobre la mentalidad en cuanto a ideas. Usa mucho lo que es el simbolismo y explica lo que les sucedió mediante una secuencia de acciones.</p> <p>La parte clave de estas lecturas podemos observar que son las conexiones del grupo con lo nacional, entonces, la lengua y su estilo y manera diferente en que se pronuncia en cada lectura. Su tema central es el país y todo lo que se ha vivido aquí en Ecuador.</p>	<p>hecho ciertas modificaciones, ha incrementado la cantidad de líneas y ha hecho más extenso su comenario.</p> <p>Recomendaciones de Juan al comentario de Nathaly:</p> <p>Puedo decir que la forma de expresarse de mi compañera es muy buena. Solo que en la orden dice que debe ser de 15 líneas el comentario, pero desarrolla 14 hay, podría decir que es mi única observación.</p>
<p>Díaz David Muñoz Martín</p>	<p>Comentario de David</p> <p>La complejidad de la Época</p> <p>Me parece muy interesante que los autores de la generación del 30 se hayan dado la oportunidad de relatar esa realidad y dedicar esas lecturas a las</p>	<p>Observaciones de Martín al comentario de David:</p>

	<p>personas cholas y montubias que no tenían ni voz ni voto, que eran humilladas y tratadas como objetos por el simple hecho de que no eran una clase social alta, que tuvieron que vivirlos, sacrificándose mucho para poder sobrevivir y ganarse el pan de cada día, trabajando para la gente adinerada que según esas personas eran unos dioses solo por ser de una clase social muy alta .</p> <p>El dialecto que utilizan es muy acorde a la época como el lenguaje regional o vulgar porque no tenían una educación, tal vez porque era prohibida o era muy costosa para ellos en ese tiempo, sin embargo había gente que le era leal a su dueño a pesar de presenciar las discriminaciones hacia sus trabajadores, al igual que estos supuestos llamados amigos les acechaban por la espalda de manera sigilosa como al timar las personas más incultas e inocentes que hubo en esa época que hasta el día de hoy existe tipo de gente con la intención de discriminar, estafar, humillar o vulnerar los derechos de las personas más vulnerables o de las clases sociales bajas.</p> <p>Comentario de Martín</p> <p>Realismo en los personajes</p> <p>Los personajes de las lecturas de la Generación del 30 tienen una fuerte similitud a mi parecer a la realidad que vivían la gente de la región rural, ya que, se puede entender en las lecturas de que vivían en la pobreza y tenían que ganarse la vida trabajando para la gente con dinero.</p> <p>También se puede notar el lenguaje utilizado que es tanto vulgar como regional, incluyendo también algunas palabras coloquiales y cultas.</p> <p>Estas lecturas muestran la realidad del cholo y el montubio y definen el sentido nacional de la cultura.</p> <p>También puedo decir que en las lecturas como en la de “Ayoras Falsos” el montubio tenía que trabajar en el latifundio y que el propietario lo discrimina y lo estafó con unas monedas falsas, esto nos muestra aún más el realismo aplicado en estas lecturas y lo buenas que son para conocer un poco más acerca del lenguaje y la vida del cholo montubio en la época pre moderna.</p> <p>Por último, puedo decir que los autores de estas lecturas han hecho un gran trabajo haciendo que sus personajes revivan la vida de los cholos y los montubios.</p>	<p>Están descritas las 3 lecturas. El comentario está bien desarrollado.</p> <p>Observaciones de David al comentario de Martín: Solo describe una lectura.</p>
--	--	---

	<p>Reescritura del comentario de Martín</p> <p>Realismo en los personajes</p> <p>Los personajes de las lecturas de la Generación del 30 tienen una fuerte similitud a mi parecer a la realidad que vivían la gente de la región rural, ya que, se puede entender en las lecturas de que vivían en la pobreza y tenían que ganarse la vida trabajando para la gente con dinero. También se puede notar el lenguaje utilizado que es tanto vulgar como regional, incluyendo también algunas palabras coloquiales y cultas.</p> <p>En las tres historias, los personajes son gente del pueblo, se trata de gente cotidiana y común. En el texto <i>El guaraguao</i> el personaje es un negro huraño que no se involucra con nadie y vive alejado de la ciudad, además, se viste con andrajos. En <i>Ayoras falsos</i>, el personaje es el indio Balbuca, quien es tratado de forma nefasta por su patrón Orejuela. Finalmente, en <i>El cholo que odió a plata</i>, los personajes son Banchón y Guayamabe, quienes en un principio son amigos y dialogan del trato injusto que recibían por parte de los blancos desgraciados, en lo posterior, nace una enemistad por la plata.</p> <p>Por último, puedo decir que los autores de estas lecturas han realizado un gran trabajo haciendo que sus personajes revivan la vida de los cholos y los montubios.</p>	<p>El compañero ha mejorado considerablemente su comentario.</p>
<p>Eduardo Gualpa Danny Villa</p>	<p>Comentario de Eduardo</p> <p>Literatura del 30</p> <p>Estas 3 lecturas tienen evolución de la literatura ecuatoriana experimentan cambios en los valores estéticos dominantes a lo largo de un periodo histórico, cambios ideológicos de una sociedad como las variaciones de sensibilidad y la manera de representarse al mundo, evolución en la forma de expresión.</p> <p>El escritor se refleja a través de su obra, una ideología de su realidad, la literatura ecuatoriana evoluciona, habrá nuevos escritores con ideas nuevas, pero no será lo mismo con la generación del 30 que tenían su perspectiva de como hacer los cuentos y poemas</p>	<p>Observaciones de Danny al comentario de Eduardo</p> <p>Revisar la redacción y la ortografía.</p> <p>Para desarrollar el comentario debe considerar las tres lecturas.</p>

	<p>Reescritura del comentario de Eduardo</p> <p>Literatura del 30</p> <p>Estas lecturas de la Generación del 30, reflejan el malestar de sus autores, cansados de las injusticias de la sociedad del 30, quisieron mostrar una realidad cruda en la cual vivían nuestros indígenas serranos y costeños. En la lectura <i>El guaraguao</i>, nos muestra la crueldad de los hermanos Sánchez que por robar a Chanco-rengo lo dejaron malherido y le causaron la muerte. En <i>El cholo que odia la plata</i> la ambición por el dinero, destruyó una gran amistad, dejaron de lado los intereses colectivos por la ambición. En <i>Ayoras falsos</i>, denota la crueldad y la injusticia, no es de hombres de bien aprovecharse de la ingenuidad del más débil, de personas que no tienen una formación académica por falta de oportunidades.</p> <p>Comentario de Danny</p> <p>Los textos ecuatorianos de La Generación del 30</p> <p>Cada uno de estos textos tienen diferentes tiempos, pero con historias fantásticas y algunas de estas son como mitos y leyendas de diferentes partes del Ecuador. Estas historias tienen diferentes finales con el cual el escritor da a conocer como son las personas en sus diferentes papeles y que el lector saque moralejas y conclusiones que hagan que reflexione el lector y saque a prueba esas conclusiones en la vida. Los diferentes textos señalan una forma obrera popular y en Ecuador es donde se sigue creando tipos de textos con las mismas y diferentes expresiones y caracterizaciones esencialmente costumbristas. Estos textos son literaturas realistas ya que casi se unen con la fantasía y parecieran falsas.</p> <p>Reescritura del comentario de Danny</p> <p>Los textos ecuatorianos de La Generación del 30</p> <p>Las historias que revisamos giran en torno a personajes del pueblo, de los indígenas de la costa y de la sierra, siendo estas personas sin preparación académica y tratados de forma injusta por los ricos hacendados y los más pudientes de la sociedad ecuatoriana de ese tiempo. A pesar de tener las tres lecturas como tema central a mi punto de vista: la injusticia. Me llamó mucho la atención el texto <i>El guaraguao</i>, porque se desarrolla en un ambiente alejado del pueblo, el personaje es un negro ermitaño, no le gusta estar con nadie más que su ave, se vincula con la gente por la necesidad de vender</p>	<p>Mi compañero mejoró la coherencia de la escritura, sin embargo, no completa las 15 líneas que nos pidieron desarrollar.</p> <p>Observaciones de Eduardo al comentario de Danny:</p> <p>El trabajo de mi compañero no tiene relación con la tara que nos pidieron.</p> <p>Mi compañero desarrolla de mejor manera su comentario.</p>
--	--	---

	<p>sus plumas, pero nada más. Su ave, resulto ser su compañero más fiel y no lo dejó nunca, junto con su amo permaneció hasta su muerte, lo que se aprecia la fidelidad.</p>	
<p>Deibi Guarucano Tomás Zambrano</p>	<p>Comentario de Deibi</p> <p style="text-align: center;">El dinero y sus problemas</p> <p>Desde mi punto de vista, cada lectura nos presenta la vida de cada protagonista y nos muestra su vida diaria o lo que comúnmente hace o como le va en su vida de acuerdo a lo está haciendo en el momento que se relata la historia. En cada lectura e notado que cada protagonista tiene problemas que lo llevan a un problema mayor como en el caso de Ayoras falso que fue engañado con su patron que le da monedas falsas; o en el caso del guaraguao que chanco rengo lo asaltaron debido a que creyeron que tenia mucha plata guardada en sus bolsillos ya que realizo una buena caza; o en la lectura del cholo que odio la plata que por ser pobre su mujer lo dejo por alguien mas adinerado. Cada lectura nos muestra los problemas que causa o trae el dinero cuando no se tiene precaución con este.</p> <p>En conclusión el dinero no siempre es bueno por mas que satisface nuestros caprichos tenemos que conformarnos con lo que nos ayuda a mantener nuestra vida bien. El dinero en la mayoría de los casos nos traerá problemas con gente peligrosa.</p> <p>Reescritura del comentario de Deibi</p> <p style="text-align: center;">El dinero y sus problemas</p> <p>Desde mi punto de vista, cada lectura nos presenta la vida de cada protagonista y nos muestra su vida diaria o lo que comúnmente hace o como le va en su vida de acuerdo a lo está haciendo en el momento que se relata la historia. En cada lectura he notado que cada protagonista tiene problemas que lo llevan a un problema mayor como en el caso de <i>Ayoras falsos</i> que fue engañado con su patrón que le da monedas falsas; o en el caso del texto <i>El guaraguao</i> que chanco-rengo lo asaltaron debido a que creyeron que tenía mucha plata guardada en sus bolsillos ya que realizo una buena caza y llevó muchas plumas al pueblo para venderlas; o en la lectura de <i>El cholo que odio la plata</i> que por ser pobre su mujer lo dejo por alguien más adinerado. Cada lectura nos muestra los problemas que causa o trae el dinero cuando no se tiene precaución con este.</p>	<p>Observaciones de Tomás al comentario de Deibi:</p> <p>No tiene 15 líneas trabajadas. Revisar la ortografía y redacción.</p> <p>Mi compañero ha corregido el contenido de su texto.</p>

	<p>En conclusión, el dinero no siempre es bueno por más que satisface nuestros caprichos tenemos que conformarnos con lo que nos ayuda a mantener nuestra vida bien. El dinero en la mayoría de los casos nos traerá problemas con gente peligrosa.</p> <p>Comentario de Tomás</p> <p>La Realidad Del 30</p> <p>La generación del 30 son un grupo de escritores que tratan de narrar los hechos que han sucedido en el pueblo ecuatoriano con el propósito de expandir y hacer énfasis a los problemas sociales con el fin de explicar la situación de los desfavorecidos. Sus principales escenarios son lugares cercanos a los lectores como son: las calles de Quito, los campos, y pueblos de la costa ecuatoriana, los ríos, lagunas, caseríos, etc. En la historia del guaraguao trata de una ave que protege a su dueño hasta las últimas consecuencias que a pesar de ser un simple animal nunca dejó de lado la lealtad y el cariño hacia su dueño.</p> <p>En la historia del cholo que odio la plata se enamoró de una chica, para el bienestar de la chica el fue a Guayaquil a conseguir plata ella quedo en su pueblito natal, ella no sentía lo mismo hacia su hombre y decidió casarse con otro hombre pero ella no se había dado cuenta con la clase de hombre que se había casado años después volvió a encontrarse con su ex pareja y él le comentó la venganza que preparo.</p> <p>En conclusión todo esto se trata del desamor de la lealtad de los unos a los otros porque esto era el Ecuador de antes donde todos o la mayoría se ayudaban entre sí y nunca se dejaban solos, existía también la envidia de unas personas hacia otras no siempre ha sido color de rosas.</p> <p>Reescritura del comentario de Tomás</p> <p>La Realidad Del 30</p> <p>La generación del 30 son un grupo de escritores que tratan de narrar los hechos que han sucedido en el pueblo ecuatoriano con el propósito de expandir y hacer énfasis a los problemas sociales con el fin de explicar la situación de los desfavorecidos. Sus principales escenarios son lugares cercanos a los lectores como son: las calles de Quito, los campos, y pueblos de la costa ecuatoriana, los ríos, lagunas, caseríos, etc. En la historia del guaraguao trata de un ave que protege a su dueño hasta las últimas</p>	<p>Observaciones de Deibi al comentario de Tomás:</p> <p>En el comentario, existen varias palabras que mi compañero no tilda, también, no utiliza correctamente los signos de entonación. Para que se entienda mejor el comentario, mi compañero debe tomar en cuenta mis observaciones porque al momento de leer, una tilde sí hace la diferencia.</p> <p>Tomás, ha mejorado su comentario según mis sugerencias.</p>
--	---	---

	<p>consecuencias que a pesar de ser un simple animal nunca dejó de lado la lealtad y el cariño hacia su dueño.</p> <p>En la historia del cholo que odia la plata se enamoró de una chica, para el bienestar de la chica él fue a Guayaquil a conseguir plata ella quedo en su pueblito natal, ella no sentía lo mismo hacia su hombre y decidió casarse con otro hombre, pero ella no se había dado cuenta con la clase de hombre que se había casado años después volvió a encontrarse con su ex pareja y él le comentó la venganza que preparo.</p> <p>En conclusión, todo esto se trata del desamor de la lealtad de los unos a los otros porque esto era el Ecuador de antes donde todos o la mayoría se ayudaban entre sí y nunca se dejaban solos, existía también la envidia de unas personas hacia otras no siempre ha sido color de rosas.</p>	
<p>Emmanuel Idrovo Daniel Ponce</p>	<p>Comentario de Emmanuel</p> <p style="text-align: center;">Tiempo de reflexión</p> <p>Se hallan varias reflexiones en las lecturas revisadas, por ejemplo, en la del cholo que odió la plata, en conclusión, se dieron cuenta del mal; que causa la plata, y que la plata viene solo del esfuerzo de cada quien, también, en la lectura del guaraguao se puede reflexionar como el guaraguao presta su amistad incondicional hasta el momento que muriera, y por último en la última lectura, podemos darnos cuenta que no debemos de aprovecharnos de los demás, y ser honestos para no generar ningún daño o problema con alguna persona, en conclusión las lecturas de cada poeta, nos da una nueva forma de ver la vida, simplemente transmitiendo sus expresiones e ideas.</p> <p>Reescritura del comentario de Emmanuel</p> <p style="text-align: center;">Realidad de cada personaje</p> <p>Las lecturas analizadas de la Generación del 30 nos dejan varias reflexiones. Por un lado, que no debemos discriminar a las personas por el hecho de ser humildes, por otro lado, podemos observar que existen varias situaciones de nuestra sociedad actual que se asemeja a la década del 30. En el texto <i>El cholo que odió la plata</i>, se dieron cuenta del mal que causa la plata, y que la plata viene solo del esfuerzo de cada quien, también, en la historia <i>El guaraguao</i>, se ve la fidelidad de un ave a su amo, cuando los hermanos Sánchez hirieron de muerte a Chanch-</p>	<p>Observaciones de Daniel al comentario de Emmanuel:</p> <p>No tiene signos de puntuación (. ;)</p> <p>Hace un resumen, no un comentario</p> <p>Utiliza mayúscula al continuar una coma (.)</p> <p>Esta muy corto el comentario</p> <p>Utiliza mucho la palabra “reflexionar”</p> <p>Título: Realidad de cada personaje.</p> <p>El compañero mejoró considerablemente su escritura y además reorganizó sus ideas.</p>

	<p>rengo, el guaraguao estuvo con él hasta su final. Está escrito en la última parte del texto: “Ocho días más tarde encontraron el cadáver de Chancho—rengo. Podrido y con un guaraguao terriblemente flaco — hueso y pluma— muerto a su lado”. Finalmente, en <i>Ayoras falsos</i>, nos invita a ser mejores personas y no aprovecharnos de la ingenuidad de los demás.</p> <p>Comentario de Daniel</p> <p>Realidad de cada personaje</p> <p>Los personajes de cada texto, de la generación del 30, tiene parecido a la vida real de cada persona en aquella época, ya que las personas vivían en extrema pobreza, pobreza e intermedia, y trabajaban cada día para ganar un poco de dinero llevar la comida del día a día. Y algunas personas se aprovechaban de ello, de que las personas sean pobres, ya que les explotaban, y no les pagaban lo que les debían pagar, había también envidia, ya que algunas personas les daba celos de que personas trabajadoras se ganaban el día a día, y por ello generaban pleitos entre ellos.</p> <p>Reescritura del comentario de Daniel</p> <p>La injusticia social</p> <p>Los personajes de cada texto, de La Generación del 30, tiene parecido a la vida real de cada persona en aquella época, ya que las personas vivían en extrema pobreza y trabajaban cada día para ganar un poco de dinero y llevar la comida a la mesa de su hogar. Algunas personas se aprovechaban de ello, de la pobreza y los les explotaban, y no les pagaban lo que les debían pagar. En el caso de Chancho-rengo a pesar de saber que las plumas cuestan más, siempre le daban un valor inferior al precio real. En el caso de <i>El cholo que odio la plata</i> un amigo le fue desleal al otro por el dinero y lo despojo de su trabajo. En <i>Ayoras falsos</i>, se burlaron de la ingenuidad de un indígena.</p>	<p>Observaciones de Emanuel al comentario de Daniel:</p> <p>Título no tiene mucho que ver con el texto El comentario era de 15 líneas y solo tiene 7. No es concreto lo que quiere explicar en el texto Título sugerido: Injusticia social</p> <p>Mi compañero mejoró su escritura, pero, no tiene su comentario 15 líneas como se nos indicó.</p>
<p>Miguel Salinas Doménica Solano</p>	<p>Comentario de Miguel</p> <p>La realidad de los pueblos marginados</p> <p>En las tres lecturas, los autores nos dan a conocer como es la calidad de vida que tienen las clases sociales más bajas que a pesar de trabajar muy duro sus esfuerzos no son debidamente recompensados, y cómo el dinero puede afectar en el comportamiento de una persona.</p> <p>Estas lecturas nos dejan saber la desigualdad que vive nuestra sociedad, además de la deshonestidad y</p>	<p>Observaciones de Doménica al comentario de Miguel:</p> <p>Sin observaciones, está bien hecho el trabajo.</p>

	<p>el comportamiento malicioso que puede llegar a tener una persona para aprovecharse de los demás en beneficio propio, pero no todo es malo, también nos enseña que la verdadera lealtad la encontramos en los seres a los que les prestamos atención y les damos amor.</p> <p>Yo pienso que las lecturas anteriormente mencionadas son una herramienta que nos permiten preguntarnos si esta es la sociedad que queremos, si esta sociedad nos va permitir tener una vida digna y llevadera, o que nos va a permitir mejorar como personas a nivel colectivo. Lo que considero es que estas lecturas nos hacen un llamado para cambiar ciertos aspectos de nuestra sociedad y evitar que más personas vivan las mismas experiencias que vivieron los protagonistas de las lecturas leídas, aunque esto no es una tarea fácil, si podemos mejorar nuestra sociedad para evitar tantas desigualdades.</p> <p>Comentario de Doménica</p> <p>El maltrato y discriminación a los campesinos y personas de clase social baja</p> <p>Los escritores de estos tres cuentos quieren mostrarnos la injusticia y marginación que hay hacia las personas de pocos recursos, campesinos e indígenas, lo cual es una realidad muy dura e injusta, y que muchas veces aún sigue pasando en nuestra sociedad.</p> <p>Las lecturas muestran también cómo el ser humano puede llegar a ser tan cruel y malvado por el dinero o poder, nos muestra qué tan lejos puede ir el hombre a causa de su codicia, que no le importa dañar a otros. Estas lecturas muestran la explotación que recibían las clases sociales bajas en cuanto al trabajo, ellos al trabajar muy duro y no eran bien pagados, se les exigía más de lo que podían dar.</p> <p>A pesar de haber tanta desigualdad y crueldad, en las lecturas hay momentos bonitos en las que podemos apreciar el cariño y lealtad de la familia y seres queridos, estos pocos momentos nos enseña que, a pesar de la maldad y crueldad de algunos seres humanos, existen seres queridos que darán apoyo y cariño. Estas lecturas nos enseñan muchas cosas que nos pueden servir para cambiar esa cruel realidad que sufren algunas personas, nos ayuda también a ser mejores personas y pensar en el prójimo.</p>	<p>Observaciones de Miguel al comentario de Doménica:</p> <p>No tiene 15 líneas de comentario.</p> <p>El título no hace referencia al comentario.</p> <p>Revisar la escritura de la fila 10.</p>
--	--	---

	<p>Rescritura del comentario de Doménica</p> <p>La discriminación de la sociedad del 30</p> <p>Los escritores de estos tres cuentos quieren mostrarnos la injusticia y marginación que hay hacia las personas de pocos recursos, campesinos e indígenas, lo cual es una realidad muy dura e injusta, y que muchas veces aún sigue pasando en nuestra sociedad. Las lecturas muestran también cómo el ser humano puede llegar a ser tan cruel y malvado por el dinero o poder, nos muestra qué tan lejos puede ir el hombre a causa de su codicia, que no le importa dañar a otros. Estas lecturas muestran la explotación que recibían las clases sociales bajas en cuanto al trabajo, ellos al trabajar muy duro y no eran bien pagados, se les exigía más de lo que podían dar.</p> <p>A pesar de haber tanta desigualdad y crueldad, en las lecturas hay momentos bonitos en las que podemos apreciar el cariño y lealtad de la familia y seres queridos, estos pocos momentos nos enseñan que, a pesar de la maldad y crueldad de algunos seres humanos, existen seres queridos que darán apoyo y cariño. Estas lecturas nos enseñan muchas cosas que nos pueden servir para cambiar esa cruel realidad que sufren algunas personas, nos ayuda también a ser mejores personas y pensar en el prójimo.</p>	<p>Mi compañera cambió el título, pero no ha agregado ninguna idea más.</p>
<p>Andy Japa Alan Vélez</p>	<p>Comentario de Andy</p> <p>Aprendizaje de los jóvenes de la generación del treinta</p> <p>Es un grupo de jóvenes escritores que formaron la Generación del Treinta, los protagonistas y el lenguaje es propio del pueblo. Dan a conocer la vida cotidiana del campesino, la denuncia de la injusticia, la corrupción y el abuso de poder. En los tres cuentos hay mucha discriminación entre el patrón y el indio, hay maldad ambición y estafa por la inocencia del indio por no tener estudios ni economía.</p> <p>En el primer cuento se trata que las personas blancas abusan de una familia indígena que se lleva a la esposa e hija. En el segundo texto es la historia de un capitán de gallinazos acompañado de su guaraguao, se ve la lealtad a su amo cuando los hermanos Sánchez le roban su dinero al montubio y el guaraguao protegió a su amo hasta el final de sus últimos días.</p>	<p>Observaciones de Alan al comentario de Andy:</p> <p>En una parte se dice que los negros tienen estudios cunado no es así.</p> <p>Esta muy corta la opinión.</p> <p>En pequeñas partes no tiene mucho sentido.</p> <p>Algunas palabras les falta la tilde.</p>

	<p>Reescritura del comentario de Andy</p> <p>La Generación del 30,</p> <p>Es un grupo de jóvenes escritores que formaron la Generación del Treinta, los protagonistas y el lenguaje es propio del pueblo. Dan a conocer la vida cotidiana del campesino, la denuncia de la injusticia, la corrupción y el abuso de poder. En los tres cuentos hay mucha discriminación entre el patrón y el indio, hay maldad ambición y estafa por la inocencia del indio por no tener estudios ni economía.</p> <p>Hemos analizado tres lecturas, en el texto <i>El guaraguao</i>, podemos apreciar el tema de marginalidad, trata de un individuo ermitaño que vive en el monte con un ave que lo adiestro, además, este hombre es de color. En la historia de <i>El cholo que odio plata</i>, dos hombres que tenían pensamientos similares e intereses en común se apartan porque uno de ellos, consigue cambiar su posición social, llega a tener plata y la ambición destruyó la amistad. Por último, en el texto <i>Ayoras falsos</i>, abusan de indígena ingenuo que cree en los blancos injustos, con él comenten muchas injusticias.</p> <p>Comentario de Alan</p> <p>La Realidad asemejada en los cuentos ecuatorianos</p> <p>En estos tres cuentos se centra en situaciones de abuso a las personas indígenas que de algún u otro modo salen muy perjudicados o en uno de ellos hasta perder la vida. También se puede decir que los autores al escribir estos cuentos parece que ellos estén en ese momento en la vida real ya que utilizan el mismo lenguaje de las personas. En el cuento <i>Ayoras Falsos</i> se explica el abuso de personas adineradas contra las personas más vulnerables contratos mal hechos con beneficio propio en los dos cuentos se puede ver problemas parecidos ya que salen perjudicadas personas iguales que no se pueden defender su palabra no cuenta <i>El guaraguao</i> su principal caracterización es mostrar el aprecio de los animales ya sean salvajes o silvestres también se muestra que las personas pueden hacer solo por unas monedas que es matar a alguien. Y en el último que es <i>El Cholo que Odio la Plata</i> muestra el abuso solo por el color de piel y muestra hasta el abuso sexual que hacen solo por tener la piel de diferente color.</p>	<p>Puedo observar que mi compañero Andy, reorganizó sus ideas y mejoro su texto.</p> <p>Observaciones de Andy al comentario de Alan: Revisar las tildes y los signos de puntuación.</p>
--	---	--

	<p>Reescritura del comentario de Alan</p> <p>La Realidad asemejada en los cuentos ecuatorianos</p> <p>En estos tres cuentos se centra en situaciones de abuso a las personas indígenas que de algún u otro modo salen muy perjudicados o en uno de ellos hasta perder la vida. También, se puede decir que los autores al escribir estos cuentos parece que ellos estén en ese momento en la vida real, ya que utilizan el mismo lenguaje de las personas. En el cuento <i>Ayoras Falsos</i> se explica el abuso de personas adineradas contra las personas más vulnerables, contratos mal hechos con beneficio propio, en los dos cuentos se puede ver problemas parecidos ya que salen perjudicadas personas iguales que no se pueden defender su palabra no cuenta. En el texto <i>El guaraguao</i> su principal caracterización es mostrar el aprecio de los animales ya sean salvajes o silvestres también se muestra que las personas pueden hacer solo por unas monedas que es matar a alguien. Y en el último que es <i>El cholo que odio la plata</i> muestra el abuso contra las personas sencillas e ingenuas.</p>	<p>Mi compañero mejoró su texto e incluyó signos de puntuación y tildes.</p>
<p>Haddel Junaid Dayanna Matute</p>	<p>Comentario de Haddel</p> <p>El realismo</p> <p>En el Ecuador, las primeras décadas del siglo XX, casi en paralelo con el resto de latinoamérica y bastante después del realismo europeo, apareció un grupo de jóvenes que formaron lo que se denominó “generación del treinta”. Sin embargo, su característica principal es el indigenismo. El tema central de la narrativa de los treinta es el Ecuador. El objetivo de estos grupos es “Dar voz a los sin voz”. El lenguaje que está utilizando es tanto vulgar como regional y también algunas palabras coloquiales y cultas. La generación del treinta eran gente que vivía en la pobreza y que se dedicaban a la vida del campo. Ellos esta búsqueda de una identidad se tradujo en la condición humana del montubio, el cholo, el indio, el obrero. Los personajes de la generación del treinta tienen una similitud a los vivos de las personas que viven en la región rural.</p> <p>Los escritores del treinta son de la misma edad y sienten una rebeldía común. Estos personajes representan a grupos humanos. Los personajes y el lenguaje que desarrollan estos escritores pertenecen al pueblo. Sin embargo, las historias se desarrollan en lugares familiares a los lectores de la época, por</p>	<p>Observaciones de Dayanna al comentario de Haddel:</p> <p>Cambiar el título. Revisar las tildes Reorganizar mejor las ideas.</p>

	<p>ejemplo, las calles de Quito, los campos y pueblos costeños. También se cita como movimiento social.</p> <p>Reescritura del comentario de Haddel</p> <p>Realismo de La Generación del 30</p> <p>En el Ecuador, las primeras décadas del siglo XX, casi en paralelo con el resto de latinoamérica y bastante después del realismo europeo, apareció un grupo de jóvenes que formaron lo que se denominó “generación del treinta”. El objetivo de estos escritores es resaltar la vida de la gente cotidiana en sus obras, del campesino serrano y costeño. Los personajes de las historias ya no es la gente adinerada, es la gente humilde del pueblo. Además, el lenguaje de las historias es vulgar y no culto porque no tenían formación académica, por la falta de oportunidades y porque les dejan de lado, les marginaban. La realidad de la gente humilde es diferente a la de la gente pudiente y eso es injusto. Pienso que los escritores intentaron mediante sus obras “dar voz a los que no tenían voz”</p> <p>Los escritores del treinta son de la misma edad y sienten una rebeldía común. Estos personajes representan a grupos humanos. Los personajes y el lenguaje que desarrollan estos escritores pertenecen al pueblo. Sin embargo, las historias se desarrollan en lugares familiares a los lectores de la época, por ejemplo, las calles de Quito, los campos y pueblos costeños. También se cita como movimiento social.</p> <p>Comentario de Dayanna</p> <p>Acciones realistas</p> <p>Estas obras demuestran una realidad vivida en esta época, los autores de estas obras literarias quieren demostrar el abuso, el maltrato y la discriminación que recibieron la gente de clase baja. En estas lecturas podemos interpretar como las personas cambian por la codicia al dinero sin importar la situación o a donde los lleve simplemente pueden cambiar radicalmente su opinión y traicionar a las personas que lo rodean si darse cuenta que se causa daño a sí mismo, de igual manera un hombre montubio que vivía de su día a día trabajando con su arduo esfuerzo consiguiendo algo de dinero para sobrevivir, pero también existen personas que quieren aprovechar de este esfuerzo sustrayendo lo único que consigue aquella persona y sabemos que esto sucede cotidianamente con las personas en</p>	<p>La compañera ha acogido todas mis sugerencias en su nuevo comentario.</p> <p>Observaciones de Haddel al comentario de Dayanna:</p> <p>En algunas palabras falta la tilde.</p> <p>Sin signos de puntuación.</p> <p>La redacción está correcta.</p>
--	--	---

	<p>distintos lugares o empresas en contratos realizados, etc.</p> <p>Como tambien hay gente que por tener más conocimientos manipulan a las demás personas que no tienen los suficientes recursos no saben leer ni escribir. Ellos confían ciegamente ya que saben que son profesionales en algunos casos no es así la gente cree que por tener un título pueden mal utilizarlo lo utilizan a su conveniencia como en varios casos consiguiendo estafar y de esta manera causar daño a la gente. Esto nos muestra la realidad que vivimos diariamente no solo en esta época si no que hasta esta era las personas no sabemos valorar el esfuerzo que realiza los demás para alcanzar su meta, vivimos aun en el mundo en donde no respetan los derechos de cada ciudadano, lo discriminan, lo ultrajan y si tienen la oportunidad de acabar con ellos lo hacen.</p> <p>Reescritura del comentario de Dayanna</p> <p>Acciones realistas</p> <p>Estas obras demuestran una realidad vivida en esta época, los autores de estas obras literarias quieren demostrar el abuso, el maltrato y la discriminación que recibieron la gente de clase baja. En estas lecturas podemos interpretar como las personas cambian por la codicia al dinero sin importar la situación o a donde los lleve simplemente pueden cambiar radicalmente su opinión y traicionar a las personas que lo rodean si darse cuenta que se causa daño a sí mismo, de igual manera un hombre montubio que vivía de su día a día trabajando con su arduo esfuerzo consiguiendo algo de dinero para sobrevivir, pero también existen personas que quieren aprovechar de este esfuerzo sustrayendo lo único que consigue aquella persona y sabemos que esto sucede cotidianamente con las personas en distintos lugares o empresas en contratos realizados. Como también hay gente que por tener más conocimientos manipulan a las demás personas que no tienen los suficientes recursos, no saben leer, ni escribir. Ellos confían ciegamente ya que saben que son profesionales, en algunos casos no es así la gente cree que por tener un título pueden mal utilizarlo, lo utilizan a su conveniencia como en varios casos consiguiendo estafar y de esta manera causar daño a la gente. Esto nos muestra la realidad que vivimos diariamente no solo en esta época si no que hasta esta era las personas no sabemos valorar el esfuerzo que realiza los demás para alcanzar su meta, vivimos aun en el mundo en donde no respetan los derechos de</p>	<p>Al comentario, mi compañera incorporo mis sugerencias.</p>
--	--	---

	<p>cada ciudadano, lo discriminan, lo ultrajan y si tienen la oportunidad de acabar con ellos lo hacen.</p>	
<p>Byron Molina Alexander Prado</p>	<p>Comentario de Byron</p> <p>Lecturas Ecuatorianas</p> <p>Estas tres lecturas tratan de la gente pobre y su tierra, ya que los personajes de estos cuentos representan a grupos humanos como del montubio, cholo, el indio, el obrero. Tienen el propósito de dar a conocer a la gente las injusticias que había en esa época en el Ecuador. Las lecturas también tratan de cómo la gente era explotada por la gente con poder. También contienen un lenguaje muy coloquial y culto. Tratan sobre la traición, ambición, racismo y menosprecio a los grupos pobres de la época por parte de la gente con poder como los hacendados, políticos, tenientes. Estas lecturas también dejan un mensaje para la sociedad, que no hay que menospreciar a las personas, ya sea porque son pobres o porque son de otra cultura.</p> <p>Reescritura del comentario de Byron</p> <p>Lecturas Ecuatorianas</p> <p>Estas tres lecturas tratan de la gente pobre y su tierra, ya que los personajes de estos cuentos representan a grupos humanos como del montubio, cholo, el indio, el obrero. Tienen el propósito de dar a conocer a la gente las injusticias que había en esa época en el Ecuador. En las historias podemos apreciar un lenguaje vulgar, propio de la gente sin preparación académica, esto por falta de oportunidades e igualdad social. Por otro lado, nos muestran también cómo la gente era explotada por la gente con poder. Tratan sobre la traición, ambición, racismo y menosprecio a los grupos pobres de la época por parte de la gente con poder como los hacendados, políticos, tenientes. Estas historias dejan un mensaje para la sociedad, que no hay que menospreciar a las personas, ya sea porque son pobres o porque son de otra cultura.</p> <p>Comentario de Alexander</p> <p>El cholo que odia la plata</p> <p>Un cholo que se enamoró de una chica, se fue a Guayaquil a conseguir plata trabajando, la chica no le correspondió a su amor y se fue con alguien más y se casó con el llamado Andrés luego del tiempo él le maltrataba física y psicológicamente, el cholo se</p>	<p>Observaciones de Alexander al comentario de Byron:</p> <p>No respeta los signos de puntuación. Debe desarrollar un comentario donde incluya las tres lecturas revisadas.</p> <p>Mi compañero mejoró la escritura de su comentario.</p> <p>Observaciones de Byron a Alexander:</p> <p>Argumente más en el comentario sobre las lecturas. Además,</p>

Anexo 4: Lecturas de La Generación del 30

EL GUARAGUAO (Joaquín Gallegos Lara)



Era una especie de hombre. Huraño, solo: con una escopeta de cargar por la boca un guaraguao. Un guaraguao de roja cresta, pico férreo, cuello aguarico, grandes uñas y plumaje negro. Del porte de un pavo chico.

Un guaraguao es, naturalmente, un capitán de gallinazos. Es el que huele de más lejos la podredumbre de las bestias muertas para dirigir el enjambre. Pero este guaraguao iba volando alrededor o posado en el cañón de te escopeta de nuestra especie de hombre. Cazaban garzas. El hombre las tiraba y el guaraguao volaba y desde media poza las traía en las garras como un gerifalte. Iban solamente a comprar pólvora y municiones a los pueblos. Y a vender las plumas conseguidas.

Allá le decían "Chancho-rengo".

-Ej er diablo er muy pícaro, pero siace er Chancho-rengo... Cuando reunía siquiera dos libras de plumas se las iba a vender a los chinos dueños de pulperías. Ellos le daban quince o veinte sucres por lo que valía lo menos cien.

Chancho-rengo lo sabía. Pero le daba pereza disputar. Además, no necesitaba mucho para su vida. Vestía andrajos. Vagaba en el monte.

Era un negro de finas facciones y labios sonrientes que hablaba poco. Suponíase que había venido de Esmeraldas. Al preguntarle sobre el guaraguao decía:

-Lo recogí de puro fregao... Luei criaio donde chiquito, er nombre ej Arfonso.

- ¿Por qué Arfonso?

-Porque así me nació ponesle.

Una vez trajo al pueblo cuatro libras de plumas en vez de dos. Los chinos le dieron cincuenta sucres. Los Sánchez lo vieron entrar con tanta pluma que supusieron que sacaría lo menos doscientos. Los Sánchez eran dos hermanos. Medio peones de Un rico, medio sus esbirros y "guardaespaldas". Y cuando gastados ya diez de los cincuenta sucres, Chancho-rengo se iba a su monte, lo acecharon. Era oscuro. Con la escopeta al hombro y en ella parado el guaraguao, caminaba. No tuvo tiempo de defenderse. Ni de gritar. Los machetes cayeron sobre él de todos lados. Saltó por un lado la escopeta y con ella el guaraguao.

Los asesinos se agacharon sobre el caído. Reían suavemente. Cogieron el fajo de billetes que creían copioso. De pronto. Serafín, el mayor de los hermanos, chilló:

- ¡Ayayay! ¡Ñaña, me ha picao una lechuza! Pedro, el otro, sintió el aleteo casi en la cara. Algo alado estaba allí. En la sombra. Algo que defendía al muerto. Tuvieron miedo. Huyeron.

Toda la noche estuvo Chancho-rengo arrojado en la hojarasca. No estaba muerto: se moría.

Nada iguala la crueldad de lo ciego y el machete meneado ciegamente le dejó un mechoncillo de hilachas de vida.

El frío de la madrugada. Una cosa pesaba en su pecho. Movi6 casi no podía la mano. Tocó algo áspero y entreabrió los ojos. El alba floreaba de violetas los huecos del follaje que hacía encima un techo. Le parecía un cuarto. El cuarto de un velorio. Con raras cortinas azules y negras.

Lo que tenía en el pecho era el guaraguao.

-Aja eres vos, ¿Arfonso? No... No... me comas... un... hijo... no... muede... ar...Padre... loj...otros...

El día acabó de llegar. Cantaron los gallos de monte. Un vuelo de chocotas muy bajo: muchísimas. Otro de chiques, más alto.

Una banda de micos de rama en rama cruzó chillando.

Un gallinazo pasó arribísima.

Debía haber visto.

Empezó a trazar amplios círculos en su vuelo. Apareció otro y comenzó la ronda negra.

Vinieron más. Como moscas. Cerraron los círculos. Cayeron en loopings.

Iniciaron la bajada de la hoja seca. Estaban alegres y lo tenían seguro.

¿Se retardarían cazando nubes?

Uno se posó tímido en la hierba, a poca distancia.

El hombre es temible aún después de muerto.

Grave como un obispo, tendió su cabeza morada. Y vio al guaraguao.

Lo tomaría por un avanzado. Se halló más seguro y adelantóse. Vinieron más y se aproximaron aleteando. Bullicio de los preparativos del banquete.

Y pasó algo extraño.

El guaraguao como gallo en su gallinero atacó, espoleó, atropello. Resentidos se separaron, volando a medias, todos los gallinazos. A cierta distancia parecieron conferenciar: ¡qué egoísta! ¡Lo quería para él sólo!

Encendía la mañana. Todos los intentos fueron rechazados. Un chorro verde de loros pasó metiendo bulla. Los gallinazos volaron cobardemente más lejos.

Al medio día la sangre del cadáver estaba cubierta de moscas yapestaba.

Las heridas, la boca, los ojos, amoratados.

El olor incitaba el apetito de los viudos. Vino otro guaraguao. Alfonso, el de Chanco-rengo, lo esperó, cuadrándose. Sin ring. Sin cancha. No eran ni boxeadores ni gallos. Encarnizadamente pelearon.

Alfonso perdió el ojo derecho, pero mató a su enemigo de un espolazo en el cráneo. Y prosiguió espantando a sus congéneres.

Volvió la noche a sentarse sobre la sabana.

Fue así como...Ocho días más tarde encontraron el cadáver de Chanco-rengo. Podrido y con un guaraguao terriblemente flaco -hueso y pluma- muerto a su lado.

Estaba comido de gusanos y dé hormigas no tenía la huella de un solo picotazo.

EL CHOLO QUE ODIÓ LA PLATA (Demetrio Aguilera Malta)



–¿Sabés vos Banchón?
–¿Qué don Guayamabe?
–Los blancos son unos desgraciados.
–De verdá...
–Hei trabajado como un macho siempre. Mei Jodío, como naide en estas islas. I nunca hei tenido medio.
–Tenés razón.
–I no me importaría eso ¿sabés vos? Lo que me calienta es que todito se lo llevan los blancos. ¡Los blancos desgraciaos...!
–Tenés razón.
–¿Vos te acordás?... Yo tenía mis canoas i mis hachas... I hasta una balandra... Vivía feliz con mi mujer y mi hija Chaba...
–Claro, tei conocío dende tiempisísimo...

–Pues bien. Los blancos me quitaron todo. I –no contentos con esto– se me han tirao a mi mujer...

–Sí, de verdá. Tenés razón... Los blancos son unos desgraciaos...

Hablaban sobre un mangle gateado, que clavaba cientos de raíces en el lodo prieto de la orilla. Miraban el horizonte. Los dos eran cholos. Ambos fuertes i pequeños. Idéntico barro había modelado sus cuerpos hermosos y fornidos...

Banchón trabajó. Banchón reunió dinero. Banchón puso una cantina. Banchón –envenenando a su propia gente– se hizo rico. Banchón tuvo islas y balandras. Mujeres y canoas...

Compañeros de antaño, peones suyos fueron. Humillolos. Roboles. Los estiró como redes de carne, para acumular lisas de plata en el estero negro de su ambición...

I un día...

–¿Sabe usted don Guayamabe? Don Banchón se está comiendo a la Chaba, su hija. La lleva pa er Posudo... Creo que la muchacha no quería... Pero ér le ha dicho que si no lo botaba a usted como un perro...

I otro día...

–¿Sabe usted don Guayamabe? Aquí le manda don Banchón estos veinte sucres. Dice que se largue. Que usted yastá mui viejo. Que ya no sirve pa naa... ¡I que ér no tiene por qué mantener a naide!...

–Ajá. Ta bien...

Meditó.

No eran malos los blancos. No eran malos los cholos. Él lo había visto: Banchón. Su compadre Banchón, lo bía ayudao antes. Se bía portado, como naide con él...

Pero...

La plata. ¡La mardita plata! se le enroscó en el corazón, tal que una equis rabo de hueso.

¡Ah la plata!

I después de meditar se decidió... Para que Banchón –su viejo amigo– no lo botara más nunca. Para que Banchón se casara con su hija. Para que Banchón fuera bueno...

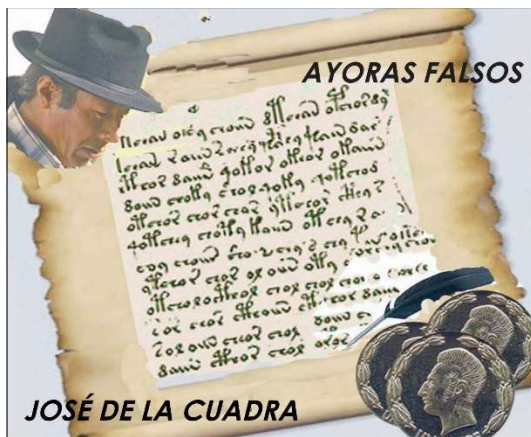
Le prendió fuego a sus canoas y balandras. A sus casas y sus redes.

UCUENCA

I cuando en Guayaquil –ante un poco de gente que le hablaba de cosas que no entendía– le pidieron que se explicara balbuceó:
–La plata esgracia a los hombres...

AYORAS FALSOS

(José de la Cuadra)



El indio Presentación Balbuca se ajustó el amarre de los calzoncillos, tercióse el poncho colorado a grandes ratas plomas, y se quedó estático, con la mirada perdida, en el umbral de la sucia tienda del abogado.

Este, desde su escritorio dijo aún: -Veerás, verás no más, Balbuca. Claro de que el juez parroquial...

¡longo simoniaco!... nos ha dado la contra; pero, ¿quiersde contra?, nosotros le apelamos. Añadió todavía:

-No te olvidarás de las tres ayoras.

El indio Balbuca no lo atendía ya.

Masculló una despedida, escupió para adelante como las runallamas, y echó a andar por la callejuela que trepaba en cuesta empinada hasta la plaza del pueblo.

Parecía reconcentrado, y su rostro estaba ceñudo, fosco. Pero, esto era solo un gesto. En realidad, no pensaba en nada, absolutamente en nada. De vez en vez se detenía, cansado.

Estorbaba con los dedos gordos de los pies el suelo, se metía gruesamente aire en los pulmones, y lo expelía luego con una suerte de silbido ronco, con un ¡juh! prolongado que lo dejaba exhausto hasta el bafeo. Enseguida tornaba a la marcha con pasos ligeritos, rítmicos.

Al llegar a la plaza se sentó en un poyo de piedra. De la bolsita que pendía de su cuello, bajo el poncho, sacó un puñado de máchica y se lo metió en la boca atolondradamente.

El sabor dulcecillo llamóle la sed.

Acercóse a la fuente que en el centro de la plaza ponía su nota viva y alegre, y espantó a la recua de mulares que en ella bebía.

-¡Lado! ¡Lado! -gritó con la voz de los caminos- ¡Lado! Tomó el agua revuelta y negruzca en su mano ahuecada que le sirvió de vasija.

-¡Ujc!...

Satisfecho, se volvió al poyo de piedra.

Estúvose ahí tres horas largas, sin un movimiento que denotara aburrimiento siquiera, con los ojos fijos en sus pies descalzos, sobre los cuales revoloteaban las moscas verdinegras de alas brillantes y rumorosas.

Al fin pasó quien esperaba: el amito Orejuela.

-Amito orejuela, ¿adelantarás tres socres? Descontará en trabajo el huambra, m'hijo Pachito, ¿querés?

El amito Orejuela -que era mayordomo de una hacienda vecina- se preciaba de saber tratar a los indios.

Discutió largamente con Balbuca. A la postre convino en que, por cuenta del patrón, le daría tres sueres pero que, en cambio, el Pachito prestaría sus servicios durante tres semanas.

-Le conozco a tu hijo. Guagua tierna no más es. Ocho años tendrá.

Nueve estirando. ¿qué ha de hacer solito? Perderá los borregos.

Para una ayuda no más valdrá.

Llegaron a un acuerdo. El Pachito vendría al día siguiente, de mañanita.

Con todo, hubo una última dificultad.

- ¿Le darás la comida, amitu? Orejuela contestó. ¿Comida? ¿Pero, es que también había que darle de comer al huambra? ¡Elé, eso no!, iba a salir muy caro así. Que trajera su maíz tostado y su máchica. Bueno...

Agua sí le daría...

Balbuca, suplicó. La choza estaba muy lejos. De traer su fiambre, como era galgón el chico, se lo tragaría en dos jornadas.

Consintió a lo largo Orejuela en darle de comer todos los días..., menos los domingos.

Se rió a carcajadas.

-Los domingos que coma misa. En la hacienda no se mantiene ociosos; el que no trabaja no come, igual que dizque ha de ser siendo en el comonismo. Y como es mando santo que los días feriados se han de guardar... Tú sabes que el patrón es curuchupa.

Balbuca aceptó, y se cerró el trato.

-Trai, pues la platita.

Orejuela manifestó que antes había de suscribir un documento.

-Hay que asegurarse. El chico es minor edad, y tú has de darlo representando como su padre...

Las leies son unas fregadas.

Fuéronse en busca del teniente político, que despachaba en el traspatio de una casa de vecindad, en un sucucho oscuro y hediondo.

Formalizóse el contrato. Como el indio Balbuca no sabía ni escribir, puso, en lugar de firma, una cruz patoja.

En el documento había algunas variantes, introducidas por el funcionario a una seña de complicidad que le hiciera Orejuela. Lo que Balbuca declaraba haber recibido, era diez suces, y comprometía el trabajo personal de su hijo por dos meses llenos.

Orejuela pagó en tres moneditas blancas que Presentación guardó celosamente en la bolsita de fiambre.

-A mano. No olvidarás mandar mañana misu al huambra.

Lo proetió Balbuca, y salió a la calle.

Enfiló por la cuesta, de bajada.

Cuando estuvo frente a la tienda del abogado, hizo alto.

-Amitu doctor, -llamó desde afuera-. Te traigo los tres socres.

Mostróse el doctor a la puerta y extendió una mano ávida y temblorosa que hubiérase confundido con la de un mendigo.

Explicó:

-Con estos tres suces se completan los cinco que son para las estampillas que hay que ponerle al expediente cuando vaya en la apelación.

Apretó entre los dedos las monedas que se encarrujaron blandas.

El amito doctor se agitó iracundo:

-De plomo son. Falsas como tu misa madre.

Estaba el abogado soberbio de indignación. Tiró las monedas al rostro del indio.

-Me has querido engañar, runa hijo de mula. A mí, a mí... ¡a un letrado!

Balbuca silencioso, recogió el dinerillo.

Trepó de nuevo la cuesta hasta la plaza. Buscó a Orejuela. Lo encontró en una barraca, sentado a la mesa, bebiendo chicha con el teniente político.

-Amitu Orejuela, no valen -le dijo, depositando sobre la mesa las monedas-. Amitu doctor las vio.

Orejuela irguióse, violento.

¿Cómo? ¿Qué era lo que decía el desgraciado este? ¿Qu él, Felipe neri orejuela, le había dado monedas falsas? ¿Eso decía? ¿Le imputaba la comisión de un delito? Y ahí delante de la autoridad... Y la autoridad, ¿no haría algo para hacerse respetar y hacer respetar a un libre ciudadano ecuatoriano vejado por un indio miserable?

¡Qué horror! ¡Y a qué extremo de corrupción se ha llegado en este país perdido!

Babuca escuchó sin chistar el latoso discurso de Orejuela. Cuando éste concluyó, dijo sencillamente:

-Si no cambias, no mandaré huambra.

Entonces, llenas sin duda las medidas, intervino la autoridad. Pasaban dos longos cargadores, y los conminó el teniente político:

¡Llévenlo preso a este arrastrado!

Los longos obedecieron, medrosos.

Volviéndose a Balbuca, el teniente político agregó:

-Estarás detenido hasta que llegue tu hijo. El contrato es sagrado y hay que cumplirlo.

Balbuca forcejeaba débilmente entre los brazos de sus apresadores.

Tenía los ojos muy abiertos, las pupilas dilatadas, y se mordía los labios. Algo ininteligible murmuró en su lengua quichua. Después calló y se dejó hacer.

Orejuela intervino con aire compasivo. Se ofreció. Él mismo enviaría un propio a la choza de Balbuca para que viniera el hijo lo más pronto posible. No estaría mucho tiempo privado de su libertad el indio. Él -Orejuela- no era hombre de alma perversa que gustaba de ver sufrir a los demás, aun cuando se tratara de estos mitayos alzados que rompen todos los frenos sociales.

...En efecto, a la alborada del día siguiente llegó el huambra Pachito, con sus ocho años fatigados y su carita sudorosa, cuyos pómulos, tostados y enrojados por el frío de los páramos, daban la impresión engañosa de que por dentro le circulaba sangre robusta...

Presentación salió de la cárcel, y no quiso ver a su hijo. Abandonó el pueblo, tomando la ruta de su choza lejana.

Cuando pasó por frente a la puerta de la hacienda del patrón de Orejuela, tomó una piedra pequeña, se cercioró de que nadie lo veía y la lanzó contra la tapia, rabiosamente.

Sonó seco el golpe. Un trozo de revoque de cal y arena, se desprendió.

El indio sonrió sin expresión, vagamente, estúpidamente...

De inmediato, miró para todos lados, jugando sus azorados ojillos relucientes, y escondió presuroso, bajo el poncho colorado a grandes rayas plomas, la mano...