

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Secuencia didáctica de lectura, escritura y visualización de filmes para favorecer el diálogo y el comentario crítico de textos literarios en Básica Superior

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

Autor:

Karen Estefanía Valverde Vásquez

Director:

Guillermo Alejandro Cordero Carpio

ORCID: 0000-0003-0036-0519

Cuenca, Ecuador

2023-02-03

Resumen

Esta investigación surge del interés de una docente por analizar su propia práctica educativa con el propósito de identificar y reflexionar sobre los problemas relacionados con los actos de leer y escribir en el aula. Se trata de un estudio sistemático que aborda las relaciones entre la docente, los alumnos y el objeto de enseñanza a partir del diseño e implementación de una secuencia didáctica que entrama situaciones de lectura, escritura y visualización de filmes para la enseñanza del género fantástico. En primer lugar, describe los quehaceres de lectura y escritura involucrados en la implementación de tres foros de comentario de textos fílmicos y literarios; en segundo lugar, describe si y cómo la puesta en acción de dichos quehaceres promovió la reflexión de otros contenidos disciplinares (convenciones del género); en tercer lugar, describe los cambios que produjeron los tipos de consignas de escritura, las formas de interacción (monológica y dialógica) y la modalidad de trabajo (sincrónica y asincrónica) en la movilización de los contenidos. Para alcanzar estos objetivos el estudio adoptó el enfoque de la investigación acción que permite reflexionar y mejorar las prácticas habituales de los docentes.

Palabras clave: lectura y escritura, secuencia didáctica, foros

Abstract

This research stems from a teacher's interest in analyzing her own educational practice with the purpose of identifying and reflecting on the problems associated with the act of reading and writing in the classroom. It is a systematic study that addresses the relationships between the teacher, the students, and the object of teaching from the design and implementation of a didactic sequence that involves reading, writing and film viewing situations for the teaching of the fantasy genre. Firstly, it describes the reading and writing tasks involved in the implementation of three film and literary text commentary forums. Secondly, it describes if and how the implementation of these tasks promoted the reflection of other disciplinary contents (genre conventions). Thirdly, it describes the changes produced by the types of writing assignments, the forms of interaction (monologic and dialogic) and the work modality (synchronous and asynchronous) in the use of the contents. In order to achieve these objectives, the study adopted the action research approach that allows for reflection and improvement of teachers' habitual practices.

Keywords: eading and writing, didactic sequence, forums

Índice de contenido

Dedicatoria.....	8
Introducción	9
Capítulo 1.....	13
Antecedentes.....	13
1.1. Antecedentes sobre la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje en distintas áreas disciplinares.....	13
1.2. Antecedentes relacionados con prácticas de enseñanza que favorecen que la lectura y la escritura se tornen en herramientas de conocimiento y pensamiento crítico.....	16
Capítulo 2.....	21
Marco Conceptual.....	21
2.1. La lectura y la escritura como herramientas generadoras de conocimiento	21
2.1.1. <i>Quehaceres involucrados en el proceso de lectura y escritura</i>	23
2.2 El género fantástico.....	24
2.2.1 <i>Elementos del género fantástico</i>	25
2.2.2. <i>La presencia del género fantástico dentro del currículum</i>	26
2.2.3 <i>El cine y su relación con la literatura fantástica</i>	28
2.3 Acciones del docente que contribuyen a desarrollar las prácticas de lectura y escritura.....	30
2.3.1 <i>Acción didáctica</i>	31
2.3.2. <i>Transacciones didácticas y contrato didáctico</i>	32
2.3.3 <i>El juego didáctico</i>	34
2.3.4. <i>El medio didáctico, facilitador del aprendizaje</i>	36
2.4. El foro como medio para fomentar la criticidad	37
2.4.1. <i>Presencia de medios digitales en el aula</i>	38
Capítulo 3.....	40
Metodología	40
3.1. Objetivos de investigación	40
3.2. Diseño de la investigación: características generales	41
3.2.1 <i>Selección de la institución y los participantes</i>	42
3.3. Fases constitutivas de la investigación acción.....	43
3.3.1. <i>Planificación</i>	43
3.3.2. <i>Acción</i>	46

3.3.3. <i>Observación</i>	51
3.3.4. <i>Reflexión</i>	52
Capítulo 4:	54
Quehaceres de lectura y escritura involucrados en la implementación de foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico.....	54
4.1. Consignas de escritura en foros que promovieron el ejercicio de quehaceres del lector y del escritor.	55
4.2. Quehaceres de lectura y escritura a través de foros	56
4.2.1. <i>Quehaceres de lectura</i>	59
4.2.2. <i>Quehaceres de escritura</i>	73
4.3. Contenidos disciplinares movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura	78
4.3.1. <i>Nociones realidad e imaginario</i>	78
4.3.2. <i>Vacilación</i>	80
4.3.3. <i>Miedo</i>	83
4.4. Juego didáctico: tipos de interacción y modalidad de trabajo.....	85
4.4.1. <i>Interacción Dialógica y Monológica</i>	86
4.4.2. <i>Modalidad Sincrónica y Asincrónica</i>	88
Capítulo 5.....	91
Conclusiones generales	91
Referencias.....	96

Índice de figuras

Figura 1 Propuesta de actividades para la secuencia didáctica.....	45
Figura 2 Fragmento del primer foro.....	61
Figura 3 Fragmento del primer foro.....	63
Figura 4 Fragmento del segundo foro.....	65
Figura 5 Fragmento del primer foro.....	66
Figura 6 Fragmento del primer foro.....	67
Figura 7 Fragmento del segundo foro.....	68
Figura 8 Fragmento del segundo foro.....	69
Figura 9 Fragmento del segundo foro.....	71
Figura 10 Fragmento del primer foro.....	72
Figura 11 Temas movilizados en el segundo foro.....	76
Figura 12 Temas movilizados por los estudiantes en el tercer foro.....	77
Figura 13 Fragmento del primer foro.....	79
Figura 14 Fragmento del primer foro.....	81
Figura 15 Fragmento del tercer foro.....	82
Figura 16 Fragmento del segundo foro.....	84
Figura 17 Interacción dialógica y monológica en la implementación de foros.....	87
Figura 18 Cantidad de intervenciones de los estudiantes en los foros.....	89

Índice de tablas

Tabla 1 Actividades planificadas en la clase de implementación del primer foro.....	47
Tabla 2 Actividades planificadas en la clase de implementación del segundo foro.....	49
Tabla 3 Actividades planificadas en la clase de implementación del tercer foro.....	51
Tabla 4 Tipos de consigna de escritura en la implementación de los foros.....	56
Tabla 5 Frecuencia de quehaceres de lectura y escritura movilizados en los tres foros.....	58
Tabla 6 Frecuencia de marcadores argumentativos en los tres foros.....	74

Dedicatoria

A Lucía González

tus manos, tus ojos, tu estar conmigo

Agradecimientos

A Luz Marina y Cecilia Vásquez por el amor, el cuidado

y las preocupaciones del día a día

A Luis González por los sueños que estamos logrando juntos

A Guillermo Cordero con cariño y admiración

Introducción

Quienes enseñamos a leer y a escribir enfrentamos el desafío de preparar a los alumnos para que puedan ejercer estas prácticas de manera competente en la escuela y fuera de ella. Al respecto, Delia Lerner (2001) ha profundizado en los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura:

En primer lugar, las dificultades involucradas en la escolarización de estas prácticas precisamente por ser prácticas que, a diferencia de los saberes explícitos y secuenciales, son totalidades in disociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, de modo que aparecen como quehaceres de lectores y escritores e implican conocimientos públicos y privados.

En segundo lugar, las tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura supone que la escuela prioriza los propósitos didácticos que están vinculados a los conocimientos que los alumnos necesitan aprender pero no suelen ser los mismos que la lectura y la escritura cumplen en la vida social, por ende, resulta paradójico que, por un lado, la escuela no pueda abandonar los propósitos didácticos y por otro, los alumnos no aprendan a leer y escribir para cumplir otras finalidades fuera de la escuela.

En tercer lugar, la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza porque el tiempo del aprendizaje supone aproximaciones simultáneas al objeto de conocimiento, pero como ya se mencionó las prácticas de lectura y escritura son totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación. Por lo tanto, si se intenta fragmentar las prácticas, resulta imposible preservar su sentido social y si no se las fragmenta, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas.

En cuarto lugar, la necesidad de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación. En efecto, evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura hace que la enseñanza de estas prácticas se realice en el marco de situaciones que permitan al docente evaluarlas, por ejemplo: tareas de comprensión lectora lo que puede causar que se renuncie a la enseñanza de aspectos esenciales de estas prácticas.

Por último, la distribución de derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los alumnos tienen la posibilidad de ejercer y cuales no, de hecho, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de autocorregir sus escritos. Por lo tanto, aprender a hacerlo por sí mismos y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil.

Frente a estas problemáticas, Delia Lerner propone reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura tal como son ejercidas fuera de ella, lo que supone vigilar lo que hacen los lectores y escritores en el ámbito social y pensar bajo qué condiciones didácticas se pueden ejercer estas prácticas dentro del aula sin perder su sentido, por lo tanto, los quehaceres de lectura y escritura son contenidos fundamentales de la enseñanza, que se hacen presentes en el aula para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro.

Al respecto, existen estudios realizados en torno al ejercicio de quehaceres de lectura y escritura como objetos de enseñanza y medios para trabajar otros contenidos disciplinares (Cordero, 2020; Molina, 2016; Rosli, 2016). Estas investigaciones emplean como abordaje metodológico el estudio de caso y el enfoque intervencionista para describir de qué modos los docentes transforman lo que fue planificado al ponerlo en el aula.

No obstante, son escasas las investigaciones centradas en analizar las prácticas habituales de enseñanza que integren actividades de lectura y escritura, y que adopten el abordaje metodológico de la investigación acción como una forma de problematizar y mejorar la propia práctica educativa. Como un aporte para llenar este vacío, en esta investigación nos planteamos como objetivo general identificar y caracterizar los quehaceres de lectura y escritura movilizados por los estudiantes durante la implementación de tres foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico.

Para alcanzar este objetivo de investigación recurrimos a las cuatro fases constitutivas de la investigación acción: la planificación o diseño de la secuencia didáctica, la acción o implementación de la secuencia didáctica, la observación que incluye el registro y transcripción de datos y la reflexión que alude a las estrategias empleadas para el análisis de datos como son: la categorización, la contextualización, la suma categorial y la interpretación directa.

La tesis está dividida en cinco capítulos. En el Capítulo 1, establecemos los antecedentes específicos que se vinculan con el objetivo de nuestra investigación. Pasamos revista a las principales investigaciones vinculadas con la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas. Asimismo, reseñamos investigaciones sobre la importancia de la lectura y la escritura para desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en distintas áreas disciplinares. Finalmente, identificamos prácticas de enseñanza que favorecen que la lectura y la escritura se tornen en herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento y el pensamiento crítico.

En el Capítulo 2, presentamos el marco teórico que utilizamos para guiar el análisis de los datos. Para identificar y caracterizar las prácticas de lectura y escritura recurrimos a las nociones propuestas por Delia Lerner (2001); para describir los contenidos del género fantástico nos

referimos a las nociones propuestas por Todorov (1980); y para analizar las interacciones entre docentes, alumnos y contenidos provenientes de la teoría de las situaciones didácticas y la teoría de la acción conjunta recurrimos a las nociones de Sensevy (2007).

Capítulo 3, describimos y fundamentamos las decisiones metodológicas que tomamos para alcanzar los objetivos de la investigación. Comenzamos por caracterizar el diseño desde el enfoque de la investigación acción que se llevó a cabo a partir de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión de una secuencia didáctica sobre el género fantástico. Esta metodología resulta un aporte al profesorado que busca cuestionar su propia práctica educativa; preguntase por su quehacer en el aula y por los objetivos de la enseñanza; indagar los contenidos, los métodos y las estrategias que utiliza y evaluar el proceso y los resultados.

En el Capítulo 4, en primer lugar, identificamos los quehaceres de lectura y escritura involucrados en la implementación de tres foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico; en segundo lugar, analizamos los contenidos literarios que se movilizaron mediante estos mismos quehaceres a partir de promover su puesta en acción y; en tercer lugar, determinamos los cambios que produjeron los tipos de interacción (monológica y dialógica) en la movilización de dichos contenidos.

Por último, en el Capítulo 5, exponemos las conclusiones generales de nuestra investigación y puntualizamos los alcances y limitaciones de los resultados. Al final, incluimos el listado de las referencias bibliográficas utilizadas en el cuerpo de la tesis y los anexos, en los cuales se puede encontrar documentos curriculares y didácticos relativos al caso estudiado y producciones de los estudiantes durante la secuencia didáctica.

Capítulo 1

Antecedentes

Este capítulo condensa investigaciones vinculadas con la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas. Asimismo, enfatiza antecedentes relativos a la temática de nuestra investigación: secuencia didáctica de lectura, escritura y visualización de filmes para la enseñanza del género fantástico en Básica Superior, en particular, caracteriza cómo las prácticas de enseñanza pueden entrelazar la lectura y la escritura para ayudar a los estudiantes a aprender contenidos disciplinares. En primer lugar, establecemos los antecedentes sobre la importancia de la lectura y la escritura para desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en distintas áreas disciplinares. En segundo lugar, detallamos los antecedentes relacionados con prácticas de enseñanza que favorecen que la lectura y la escritura se tornen en herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento y el pensamiento crítico.

1.1. Antecedentes sobre la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje en distintas áreas disciplinares.

Las aulas de la nueva escuela se han convertido en espacios de experimentación y aprendizaje, a la par que se construye el conocimiento desde el análisis, interrogación constante y búsqueda de soluciones para los problemas que afectan al mundo. En este contexto educativo, se vio la necesidad de vincular enfáticamente a la lectura y la escritura como herramientas del aprendizaje de todas las materias escolares ya que, para los años '60 y '70, justamente, la educación había devenido en un cambio de paradigma, porque la educación se estaba volviendo más accesible y, cada vez, eran más los aprendices de distintos estratos sociales que ingresaban al sistema educativo superior y requerían apoyo para lograr una nivelación en destrezas y contenidos (Ochsner y Fowler, 2004; Russell et al., 2009 y Klein y Boscolo, 2016).

Por esta razón, autores como Marland (2003); Clerehan (2003); Smith (2004), entre otros, vieron en sus estudios la necesidad de generar estrategias que permitieran acercar a todo el alumnado a un hábito lector y a un nivel de comprensión lectora que les permitiera entender cada asignatura de su malla escolar. Siguiendo este contexto, Chanock (2001) evidenció que los estudiantes llegaban a la escolaridad superior con niveles bajos de comprensión lectora debido a que, las prácticas discursivas que en la academia se gestaban, no eran conocidas por el alumnado, por lo que encontrar significación en lo que leían se les dificultaba enormemente. En consecuencia, el autor ve la necesidad de una formación integral, donde los maestros sean orientación y apoyo en el proceso lectoescritor que propongan a sus estudiantes.

Así también, Dubois (1984), en *Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura*; Condemarín (1984), con las *Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura* y Carlino (2006) con *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*, resolvieron que la lectura y escritura son parte de la praxis docente y académica, debido a que pueden apoyar y reafirmar la búsqueda por alcanzar conocimientos, destrezas y habilidades. Esto se da porque la lectoescritura no solo actúa como un elemento físico sino también se cumple una destreza mental en los aprendices, con lo que el poder comprender los escritos y, a su vez, elaborarlos significa comprensión y formación para los alumnos. Esto, a su vez, es determinante para su vida posterior, en el plano laboral, por ser generadoras de un pensamiento crítico, tan necesario en el siglo XXI. Por ello, resaltan el hecho de que es una habilidad adquirida de forma intencionada y sistemática, donde la práctica, el hábito lectoescritor y las estrategias pedagógicas pueden hacer que se alcancen niveles altísimos de comprensión y destreza. Sobre esto último, Calvo (2009) estudia, en su libro *Programas para mejorar la comprensión lectora*, aquellos procesos que hacen posible una

comprensión lectora, como lo son aquellos de carácter cognitivo, perceptivo y lingüístico; todos ellos son generadores de una consciencia metacognitiva.

En concordancia con esto, Rivera-Anchundia (2015), en su artículo científico *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*, reconoce que la comprensión lectora está condicionada dentro de las interacciones escolares por varios factores como el tipo de texto, el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura, el estado físico y afectivo. A partir de esto, plantea una metodología activa, donde se priorice la investigación, el trabajo grupal, los debates y el uso de las TICS. Además, el autor insiste en las estrategias motivadoras que apliquen los docentes a fin de que aporten a una profundización en la lectura, ayudando a que los estudiantes pasen del nivel literal al nivel inferencial, crítico, apreciativo y creador, donde sean capaces de encontrar una relación entre el contenido de lo que se lee con una experiencia anterior, con la develación de aquello que está oculto, con la criticidad de los discursos, con la capacidad de responder, como lectores sintientes, a la estética que se presenta y, finalmente, con la potencialidad para transformar dicho texto en otros lenguajes.

Así también, los autores Langer y Applebee (1987); Nelson (2001); Vázquez et al., (2003); Reichelt (2005); Hansen (2009); Wolsey y Kelsey (2009); Converse (2012) se pronuncian sobre esta búsqueda por desarrollar de forma integral la comprensión lectora y que responde a que, la lectura y la escritura, funcionan como herramientas indispensables para generar con éxito los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas asignaturas, en tanto que es una habilidad que estimula el aprendizaje de las distintas disciplinas que propone el currículo escolar. Los autores han basado sus estudios en experiencias empíricas de los docentes que imparten clases en el nivel escolar secundario y que ven optimizados los resultados a nivel escolar cuando los estudiantes alcanzan un buen nivel lectoescritor. Por su parte, Carter et al., (2007), en un estudio

sobre la escritura, ve la posibilidad de apropiarse del hacer y el pensar el currículo, al escribir en las distintas disciplinas.

Esto permite conjeturar que la lectura y la escritura no están, en definitiva, supeditadas a las ramas humanísticas, sino que realmente permiten abarcar cualquier currículo en el escenario académico (Serrano, 2014). De modo que, estas prácticas deben ser herramientas de las que los docentes y estudiantes del nivel escolar y secundario se apropien tempranamente, a fin de crear bases sólidas para su preparación en el nivel superior de educación.

1.2. Antecedentes relacionados con prácticas de enseñanza que favorecen que la lectura y la escritura se tornen en herramientas de conocimiento y pensamiento crítico.

Rosli (2016) comprueba en su estudio *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* que la lectura y la escritura son instrumentos que impulsan el acceso, la comunicación y la reflexión de cada conocimiento que se imparte; mucho más, cuando vienen acompañados de formas dialógicas y epistémicas. Esta investigación de campo interesa porque se centra en identificar y comprender las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan que leer y escribir se conviertan en herramientas de apropiación del conocimiento. Además, la autora propone una visión amplia donde el proceso lectoescritor puede servir como la construcción de una memoria colectiva, la comprensión de un contexto y la formulación de hipótesis, reflexiones y nuevas interpretaciones. A más de esto, este estudio se plantea como objetivo el llevar la habilidad de la lectura y la escritura a un hábito, dentro de todos los estratos sociales y en un contexto educativo, pero también cultural.

Linares et. al (2020) han encontrado que la lectura y la escritura acercan a los individuos a un entendimiento de la naturaleza social y son generadoras de criticidad. Estas investigaciones resultan imprescindibles, en tanto que promueven la idea sobre la lectura, como una manera de

alentar el pensamiento crítico-reflexivo. Por ello, los autores establecen que, gracias al avance tecnológico y el cambio al que se ha visto expuesta la educación, la escritura y la lectura funcionan como factores determinantes en la construcción de un pensamiento crítico en las aulas. La reflexión dentro de los espacios académicos no se debe dejar a un lado, puesto que esto afecta de manera negativa a los estudiantes. Para impulsar la criticidad, se proponen cuatro ejes que impulsan un desarrollo adecuado del pensamiento crítico: “propósito del pensamiento, pregunta en cuestión, información e interpretación” (p. 6). El primero se relaciona con establecer un sentido o un propósito de aprendizaje, el segundo plantea a una solución a una problemática y se generan respuestas a las posibles preguntas derivantes que vayan emergiendo, en tercer lugar, se sitúa la consigna de que toda información leída o escrita parte de una base de datos comprobable y posible, para finalizar con el papel activo del estudiante como intérprete de la información y generador de un nuevo conocimiento. Por lo tanto, resulta vital observar sí y cómo las prácticas de enseñanza impulsan la criticidad en el aula.

El estudio pionero de Goody (1985) reconoce a la escritura como la potencialización del discurso, “no sólo porque preserva al habla en el tiempo y en el espacio, sino porque transforma al habla mediante la abstracción de sus componentes” (p. 145). Dicha transformación viene de una comunicación diferida, donde es posible reflexionar. De ella emerge, a su vez, una consciencia creadora desde donde el arte y las ciencias convergen. Por todo esto, la lectura y la escritura funcionan como un estímulo del sentido crítico que está estipulado como parte del proceso que permite desarrollar las competencias y capacidades que les permitirán a los estudiantes desenvolverse en todo aquello que exige este siglo. No obstante, está en el oficio del profesorado, el adaptarse o acatarse a aquellos modelos que lleven a una consciencia holística, reflexiva y argumentativa a su alumnado.

Al respecto, Molina (2016) en su investigación denominada *Argumentar por escrito para aprender en dos disciplinas universitarias: alcance de las condiciones didácticas y las intervenciones docentes* ve que la escritura y la argumentación son prácticas históricas, culturales y sociales que, puestas al servicio educativo, resultan utilitarias, como objetos de una enseñanza posibilitadora de condicionamientos didácticos que facilitan el aprendizaje. Las condiciones didácticas que la autora propone para lograr tal propósito son las de emitir consignas de escritura argumentativa, ya sea en una modalidad individual o grupal que se geste desde el aula o desde casa y la configuración de la práctica docente, que incluya intervenciones dialógicas que permiten la participación activa del estudiantado. Con ello, se abren caminos hacia uno de los estadios argumentativos, activadores de una consciencia analítica, desde donde un estudiante puede ser un lector- razonador así como también un lector- autor (escritor).

Dicha consciencia permite retomar la idea de la construcción, reconstrucción y creación de escritos, a partir de la lectura, donde Bazerman (2010) distinguen una inmersión de la lectura y la escritura en prácticas socio-culturales donde varios individuos convergen para dar respuesta y construcción de nuevas perspectivas y saberes. En este juego lectoescritor están los que escriben para que los lean, para alzar su voz, para ser escuchados; los que leen y generan diálogos con otros a partir de lo leído; los que aprenden a reconocer en el otro, pensamientos alternos, debatibles y buscadores de soluciones.

Otros autores tales como Flores (2016) con *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*; Guerrero (2016), con *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*; García y López (2011) con *Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Superior* y Alvarado (2014) con *El desarrollo del pensamiento*

crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios, también han establecido que la lectura y la escritura son pilares fundamentales en la Educación Universitaria en la comprensión de lo que se imparte en los contratos didácticos y en la construcción del pensamiento crítico.

Así, por ejemplo, Cordero (2020) estudia la actividad productiva y constructiva de un docente que incluye en sus clases de Ingeniería, la escritura de una entrada de manual de usuario como herramienta para enseñar los contenidos de la asignatura. Este estudio nos interesa porque describe los cambios en la actividad productiva del docente que le permitieron generar las condiciones para aprovechar el potencial epistémico de la escritura: diálogo plural, controversia académica, reconsideración de ideas. Y describe cómo la puesta en acción de quehaceres de revisión promueve la reflexión de otros contenidos disciplinares

Del antecedente, alimentado con el aporte de todos los autores y estudios antes mencionados, se ha podido construir las variables para el presente estudio. A partir de ahí, se pretende hacer un aporte nuevo y significativo en el área secundaria, del nivel de la Básica Superior, sobre la importancia de la lectura y la escritura como objetos y medios para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. En el caso de este estudio, estas prácticas se encuentran mediadas por foros para analizar, evaluar y reflexionar sobre lo aprendido, desde las filas de la literatura y el cine, en su línea fantástica y para validar los conocimientos a partir de la argumentación que permitan a cada estudiante la apropiación de un criterio acertado y propio.

Capítulo 2

Marco Conceptual

Este capítulo presenta las herramientas teóricas que empleamos para analizar los datos de nuestro estudio. En primer lugar, para identificar y caracterizar las prácticas de lectura y escritura recurrimos a las nociones propuestas por Delia Lerner (2001). En segundo lugar, para describir los contenidos del género fantástico nos referimos a las nociones propuestas por Todorov (1980). Y, en tercer lugar, para analizar las interacciones entre docentes, alumnos y contenidos provenientes de la teoría de las situaciones didácticas y la teoría de la acción conjunta recurrimos a las nociones de Sensevy (2007).

2.1. La lectura y la escritura como herramientas generadoras de conocimiento

En este primer apartado, definimos las nociones que nos permitieron describir si y cómo las prácticas de lectura y escritura ejercidas durante la implementación de foros promovieron la enseñanza de contenidos disciplinares, esto es, la posibilidad que ofrecen estas prácticas para construir y transformar conocimientos.

La lectura y la escritura en el contexto escolar deben trascender la alfabetización en sentido estricto (Lerner, 2001). Para la autora el desafío que enfrenta la escuela es lograr que los alumnos se conviertan en miembros de la comunidad de lectores y escritores y no sólo en sujetos que puedan decodificar el sistema de signos. Participar en la cultura escrita supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y de las relaciones que tienen dichos textos con los autores, con el contexto y con otros textos.

En esta línea Roni y Carlino (2014), describen el proceso para lograr que los alumnos entiendan lo que leen, en primer lugar, se precisa la habilidad de la decodificación, para entender el campo semántico que trae consigo el texto, al extraer el significado de las palabras. En un

segundo lugar, se requiere adquirir destrezas para la prelectura, predicción/anticipación, identificación de las ideas principales del texto y el ejercicio de razonamiento. En este plano, la función de la lectura es estructural y, de forma general, prepara el camino a la escritura de textos académicos. En un tercer lugar, la construcción cognoscitiva exige poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura.

La lectura, entonces, se vuelve promotora de cuestionamientos nuevos, donde el proceso cognoscitivo llega a comparar saberes antes aprendidos con aquello que se está leyendo y, con esto, se proyecta a rutas lógicas posibles que contextualizan aquello que se lee. Dumount et al., (como se citó en Graham et al., 2017) indican que este ejercicio sirve para crear aprendizajes significativos en el estudiantado, en tanto que el aprendizaje mantiene una naturaleza social. Consecuentemente, cuando el contenido de los textos leídos se siente cercano al entorno o realidad vivida por los aprendices, se promueve un aprendizaje significativo.

Con respecto a la escritura, Bazerman (como se citó en Navarro et al., 2020) indica que se va aprendiendo paulatinamente, a través de actividades progresivas y en distintos ámbitos, tanto escolares como en prácticas vernáculas o profesionales. En una escolaridad de nivel de básica elemental y media, la escritura inicia como una oralidad transcrita, donde se establecen ejercicios de dictado, pero como todo proceso, echa mano del desarrollo cognitivo para subir su complejidad, conforme los aprendices avanzan a niveles superiores.

De esta forma, tanto lectura como la escritura resultan herramientas generadoras de conocimiento cuando impulsan procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento y hacerlo propio (Roni y Carlino, 2014). Según Wells (2004), un texto escrito alcanza la función epistémica cuando es utilizado como herramienta para construir nuevos significados, a través de

las relaciones que se establecen entre los escritores, los lectores y los textos. Según este autor, la escritura puede lograr mayor potencial epistémico que la lectura ya que esta crea representaciones mentales que tienden a desvanecerse en cambio, la escritura, permite retornar a las ideas escritas y reprocesarlas, es decir, regresar al escrito y reflexionar una y otra vez en el propio pensamiento.

2.1.1. Quehaceres involucrados en el proceso de lectura y escritura

Siguiendo a Lerner (2001), Rosli (2016), Cordero (2020) y Molina (2016) cuando la lectura y la escritura se entrelazan con prácticas de enseñanza los alumnos ejercen quehaceres propios de los lectores y escritores mientras aprenden contenidos disciplinares. Lerner sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela debe tener como referente estas prácticas sociales tal como son ejercidas fuera de ella, lo que supone vigilar lo que hacen los lectores y escritores en el ámbito social y pensar bajo qué condiciones didácticas se pueden ejercer estas prácticas dentro del aula sin perder su sentido social.

De acuerdo con Lerner, los quehaceres de lectura y escritura son contenidos fundamentales de la enseñanza, que se hacen presentes en el aula para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro. Para la autora los quehaceres operan de forma conjunta dado que las prácticas de lectura y escritura de la que forman parte son actos globales e indivisibles, es decir, no se enseñan de forma aislada.

Al sostener como contenidos de enseñanza los quehaceres de lectores y escritores se consideran dos dimensiones: una dimensión social, interpersonal, pública, y una dimensión psicológica, personal, privada. En el primer grupo se ubican aquellos que se realizan en interacción con otros, es decir se alude a la dimensión social, por ejemplo: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o un texto, etc. En el segundo grupo se encuentran quehaceres que se ejercen en privado tales

como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición 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.

En cuanto a los quehaceres de escritura como afirma Lerner las fronteras entre lo público y privado son menos reconocibles porque la escritura es un acto más personal que público, sin embargo, precisa tener consideración al punto de vista de los demás (futuros lectores). Planificar, textualizar y revisar son algunos quehaceres del escritor, que se realizan en forma privada. Sin embargo, decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto supone considerar la información que se va a brindar a los lectores, evitar ambigüedades o malentendidos implica un constante desdoblamiento del escritor para hacer una representación de lo que piensa el lector lo cual alude a una dimensión más social, así como someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o está escribiendo.

2.2 El género fantástico.

En el ámbito literario se entiende por género a la categoría o clasificación, bajo la cual se pueden dividir las obras por sus características y estructuras. Uno de los objetivos principales en la enseñanza de la literatura es que los estudiantes sepan reconocer los rasgos característicos de los diferentes géneros literarios. Aunque la visión de género literario siempre ha sido difusa pues no existe un género puro, resulta fundamental reconocer las relaciones que mantiene una obra literaria con otras obras existentes, es decir descubrir una regla que funcione a través de varios textos y que permita agruparles en una misma categoría.

De acuerdo a Todorov (1980) la literatura fantástica se refiere a un género literario que se caracteriza por la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento imposible de explicar por esas mismas leyes. Por ello, el autor considera que el concepto de fantástico se define pues con relación a las nociones de real e imaginario.

2.2.1 Elementos del género fantástico

A continuación, describimos algunos elementos del género fantástico que nos servirán para el análisis de datos.

Nociones real e imaginario: Una de las condiciones necesarias de lo fantástico es la presencia de lo real y lo imaginario. Siguiendo a Todorov en un mundo como el nuestro, de pronto, se produce un acontecimiento sobrenatural, entonces, el que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de un producto de la imaginación, o bien el acontecimiento se produjo realmente por lo tanto esta realidad está regida por leyes que desconocemos. En otras palabras, el hecho extraño que se introduce en la vida real, puede ser explicado de dos maneras: por causas naturales y sobrenaturales. “La posibilidad de vacilar entre ambas crea el efecto fantástico” (Todorov, 1980, p. 19).

Vacilación: En la literatura fantástica, el lector se enfrenta ante sucesos extraños, la duda o vacilación del lector frente a ellos define lo fantástico “tanto la incredulidad total como la fe absoluta nos llevarían fuera de lo fantástico: lo que le da vida es la vacilación” (Todorov, 1980, p. 23). Para este autor, la vacilación del lector es pues la primera condición de lo fantástico. Con ello, hay que tener presente no cualquier lector particular sino ese lector implícito que se inscribe en el texto con la misma precisión con que lo están los personajes. Para que esto ocurra es importante la identificación del lector con el mundo de ficción, sin embargo, esta puede ser una condición facultativa de lo fantástico. Hay que atender en este punto que si el lector vacila ante lo extraño es

porque generalmente el héroe de la obra también lo hace “El héroe siente en forma continua y perceptible la contradicción entre los dos mundos, el de lo real y el de lo fantástico, y él mismo se asombra ante las cosas extraordinarias que lo rodean” (Olga Reimann en Todorov, 1980, p. 19). Lo fantástico implica pues la existencia de un acontecimiento extraño, que provoca una vacilación en el lector y el héroe.

El miedo: Para Lovecraft la literatura fantástica no se juzga a partir de las intenciones del autor o de los componentes del relato sino de la experiencia particular del lector. Por eso, para el autor, la condición de lo fantástico es “saber si suscita o no en el lector un profundo sentimiento de inquietud al contacto con lo desconocido, una actitud de aprensión frente al avance insidioso del espanto” (Lovecraft, 1995, p. 9). Asimismo, Todorov (1980) sostiene que el miedo, es el efecto que produce lo fantástico sobre el lector y que otros géneros o formas literarias no pueden suscitar. Sin embargo, aunque el miedo se relacione a menudo con lo fantástico, no es una de sus condiciones necesarias.

2.2.2. La presencia del género fantástico dentro del currículum

En el currículum dado por el Ministerio de Educación (2019), las destrezas conferidas a la literatura van, en el nivel de Básica Superior, desde el reconocimiento de los distintos géneros literarios (con sus elementos y características), la valoración formal de la obra literaria y las interpretaciones personales, hasta el propio acto escritural, donde los estudiantes aplican su creatividad, intuición y percepción, para lograr valores estéticos y una experiencia audaz, profunda y original. Aunque en Básica Superior no se ahonda en los distintos cánones literarios, vistos de forma cronológica (esto suele ser un abordaje que se aplica ya en Bachillerato y Universidad), los objetivos y destrezas del nivel que a esta investigación atañe utilizan a lectura y escritura para

estimular el aprendizaje de contenidos de carácter literario tales como los elementos distintivos de los géneros literarios (género fantástico).

La propuesta curricular del Ministerio de Educación en Básica Superior, promueve en los alumnos el estudio de los elementos que componen los géneros literarios, los contenidos y aspectos formales de la obra literaria y la interpretación personal sobre dichas obras, a través de destrezas con criterio de desempeño, entre ellas la de código LL.4.5.2, dicta que se puede “debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto” (p. 346). Como resultado de estos aprendizajes, los estudiantes serán capaces de: “Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura” (p. 134). Adicionalmente, cada institución puede optar por un plan lector que promueva una lectura crítica. Esta debe motivar a los alumnos a “identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear” (Ministerio de Educación, 2019, p.13) información y a fomentar una mirada valorativa.

Además, la lectura crítica de la literatura, prepara el camino para una experimentación propia, donde el estudiante pasa de ser lector a ser escritor. Desde esta perspectiva, la escritura busca poner en práctica la esteticidad de los géneros aprendidos, en los procesos de composición propia, donde el Currículum de Básica Superior atiende a aspectos estructurales, formales y creativos, donde es posible “componer textos creativos que adapten o combinan diversas estructuras y recursos literarios” (Ministerio de Educación, 2019, p. 346). Con ello, el lenguaje escrito se presta para la indagación, la reflexión, la inspiración y la depuración de textos que están a disposición de la literatura.

En consecuencia, de lo expresado anteriormente, los colegios están en la potestad de elegir obras literarias con un enfoque fantástico e introducirlas en la planificación curricular. En el caso de Básica Superior, encontramos en los textos escolares obras tanto del género fantástico como de los subgéneros que lo conforman: terror, fantasía y ciencia ficción para motivar a los estudiantes a la lectura. Además, la presencia del género fantástico en este nivel escolar permite reconocer las características propias del género y acercarlas al entorno de los estudiantes donde se puede afianzar un sentido de pertenencia e identidad, al visualizar los elementos de lo fantástico en las historias propias del contexto ecuatoriano.

2.2.3 El cine y su relación con la literatura fantástica

El cine es la primera forma artística que se basa en ilusiones psico-perceptivas generadas por una máquina (Parkinson, 1998). También se concibe como cultura popular, arte y espectáculo de masas que, desde sus orígenes, ocupó un lugar importante en la formación del imaginario ideológico y cultural de la sociedad (Pérez, 2010). En otras palabras, el cine es un gran transmisor de conocimientos, saberes, hechos y conductas humanas al igual que la literatura, en realidad, el cine y la literatura son dos artes que se han alimentado mutuamente a lo largo del tiempo “el relato cinematográfico como el literario cumplen un papel dentro de la representación y construcción social de los países en los que están insertos” (Laverde et. al, 2010, p. 131).

La literatura y el cine confluyen en algunos caminos; el más relevante, es el de la narración y el de su sentido mítico. En ambos se gesta la dificultad de la adecuación a la pantalla y al texto escrito, por consiguiente, su estructura es bastante parecida. En referencia a lo expresado, Molano (2016) opina que ambos se conectan en cuatro puntos:

la literatura determina, en sus orígenes, la naturaleza de los filmes, sus motivos y estrategias; la literatura y el cine son formas narrativas, por lo que comparten estructuras

míticas, populares y de relato; ambos se vinculan mediante el problema de la adaptación; y el cine ejerce una influencia estética en las obras literarias y en el concepto tradicional de literatura (p. 16).

Sin embargo, el carácter narrativo no es lo único que enlaza a estos artes. Asimismo, estas dos áreas artísticas modulan a través de sus producciones, códigos, la mirada sobre la sociedad y sus formas de comportamiento (Gómez, 2010). El uno se acoge a las historias creadas dentro del mundo literario ficticio y, a su vez, la literatura acoge elementos narrativos y símbolos del cine. A partir de esto, se puede reconocer que existe cierto acuerdo tácito entre ambos sectores artísticos, porque los escritores son los cronistas de la sociedad y el cine hace un relato crítico sobre los componentes de la misma. La audiencia y el lector se asemejan en cuanto ambos deben dilucidar lo visto o leído, y darle una interpretación desde su propia cosmovisión.

2.2.2.1 El cine como herramienta de enseñanza

Existen varios autores que han explorado la utilidad del cine como recurso didáctico o instrumento para la creación de conocimiento (Bermudez, 2008; Martínez y Sánchez, 2003; Pérez, 2010 y González, 2015). Sin embargo, es importante señalar el cine no favorece por sí solo la comprensión sino que acompañado de otras situaciones didácticas como la lectura y la escritura puede lograr que la enseñanza sea interdisciplinar, activa y participativa. (Roni y Carlino, 2014). De acuerdo a Sánchez (s.f), el cine tiene un impacto notable en la enseñanza y promueve los siguientes aspectos:

- Estimula la motivación de los alumnos tanto en las asignaturas de ciencias como en la lectura, contribuyendo al fomento de la misma.
- Sirve como introducción para diversos contenidos o como ejemplo de situaciones relacionadas con los contenidos a enseñar.

- Permite construir contenido científico a través del análisis del uso de los aspectos científicos en la ficción y de la detección de errores.
- Posibilita trabajar las competencias básicas, en especial la competencia cultural y artística, que es la gran olvidada de los currículos científicos.
- Fomenta la actitud crítica de cada alumno y alumna.
- Facilita el diseño de actividades de aprendizaje conceptual y resolución de problemas (p. 15).

2.3 Acciones del docente que contribuyen a desarrollar las prácticas de lectura y escritura

Tomando en consideración que “los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar, y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, como se citó en Mercado, 2020, p. 31), es imprescindible que las acciones del profesorado sean variadas, atractivas para el alumnado, eficaces para la construcción colectiva y significativa de los conocimientos.

Por su parte, para Mitchell (2014) las acciones aplicadas al aula deberían estar orientadas hacia la práctica diaria de la metacognición, con las fases del pensar antes, pensar durante, volver a pensar, para que se reflexione siempre sobre lo que se lee y sobre lo que se escribe, mientras se trabaja con motivación, atención, ritmo, velocidad, enseñanza recíproca y una práctica sostenida que forme el hábito de leer y escribir, en un ambiente solidario, empático, justo y equitativo.

Por supuesto, el uso de metodologías, estrategias, didácticas y recursos responde a los objetivos que los docentes se hayan planteado, con respecto a los logros de aprendizaje a los que quieren llegar con sus estudiantes. En el caso de la lectura, por ejemplo, la didáctica variaría según el nivel de procesamiento que se quiera alcanzar (De Vega, como se citó en Muñoz, et al., 2016) pero esto, a su vez, supone una riqueza pedagógica multiplicada a la que los maestros pueden

acceder si dominan su área del saber y se capacitan constantemente para favorecer sus prácticas docentes.

2.3.1 Acción didáctica

Para Sensevy (2007), la acción didáctica emerge del simple acto de hacer. Aplicar el verbo a la didáctica, entraña un movimiento práctico de acciones destinadas a enseñar y a aprender. Así, el autor explica que se trata de: “lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende” (Sensevy, 2007, p. 5). De esta forma, situada la acción en un contexto académico, la didáctica tiene como fin lograr el aprendizaje en personas que van a los espacios escolares predispuestas a aprender.

Desde luego, es posible aprender en espacios que no son necesariamente instituciones educativas y, de igual manera, es posible que, aun asistiendo a dichos espacios, no se consiga alcanzar o, mucho menos, dominar las destrezas requeridas. No obstante, se subraya que este término ha sido concebido para tratar aspectos que conciernen a la educación formal.

Con ello, la acción didáctica se configura en dos dimensiones: el trabajo conjunto y la transmisión del saber, que parte, como lo explica Ballesteros (2014), de acciones que se componen de características muy específicas emergidas desde la Institucionalidad, como lo son los miembros de la comunidad educativa, donde intervienen los docentes como líderes educativos, los aprendices y el propio saber que se pretende enseñar-aprender.

Se trata de una tríada dialógica, en tanto que “es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria” (Sensevy, 2007, p. 6), asimismo, se consideran los espacios donde se genera la acción didáctica y los tiempos que se aplican a cada accionar. Consecuentemente, teniendo en cuenta estos elementos, se puede propiciar la acción didáctica

como un sistema de roles, donde, la cooperación permite avanzar exitosamente hacia los objetivos de aprendizaje planteados.

2.3.2. Transacciones didácticas y contrato didáctico

Para Vernant (como se citó en Ballesteros, 2014), la palabra transacción significa asimilar un diálogo en dos dimensiones distintas: la interaccional y la transaccional. Con la primera, se prepara el camino de una comunicación entre, al menos, dos interlocutores, donde hay una socialización recíproca y de colaboración mutua. Ahora bien, este intercambio comunicativo está en correspondencia de una finalidad transaccional por cuanto “no se habla por hablar, sino para actuar sobre el mundo que construimos con la colaboración del otro o en enfrentamiento con él” (p. 21). Es decir, que el acto interaccional tiene como propósito construir puentes de aprendizaje que permitan superar obstáculos del aprendizaje y resolver problemas.

Sensevy (2007) además explica que son los saberes, como el conocimiento, las habilidades o destrezas que se estén enseñando/aprendiendo, las que formarán la base para generar y contener una relación interpersonal. Esto se da debido a que el saber funciona como objeto del que nace la comunicación y por el que se despliega la transacción.

En cuanto a los contratos didácticos, Brousseau, (como se citó en Sensevy, 2007), los concibe como el “conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (p. 9). En consecuencia, si el contrato didáctico ha sido tácitamente inscrito y, ambas partes, lo han entendido, lo aceptan y lo obedecen, las transacciones didácticas podrán darse con la continuidad y normalidad esperada. Sin embargo, aunque el contrato didáctico se esté desarrollando como lo esperarían ambas partes, en tanto que es un sistema de costumbres, esto no garantiza que las transacciones didácticas logren alcanzar las metas propuestas, porque la construcción educativa

está en constante cambio y precisa que las prácticas educativas se actualicen y vayan al ritmo de los cambios sociales. Por esta razón, es importante que los líderes y gestores educativos sepan discernir entre aquello que debe mantenerse y aquello que debe ser sustituido, pues el saber y el sistema educativo tiene necesidades específicas, que responden al tiempo y al entorno en el que se están desarrollando.

Verbigracia, aunque el contrato didáctico de la escuela tradicional funcionaba correctamente en un sistema rígido, donde la interrelación entre profesor y alumno era vertical y, por tanto, el estudiante era el sujeto pasivo que solo podía receptor el conocimiento impartido por el maestro, este sistema transaccional pasó a ser obsoleto. La mayoría de los estudiantes fracasaba en el intento por alcanzar la escolaridad, con ese modelo. Esta realidad no es ignorada por Sensevy (2007) ya que explicita sobre el tema que:

el contrato didáctico está destinado por naturaleza a ser roto, dado que una institución didáctica es en esencia un lugar en el que una buena parte de las costumbres están “condenadas” a desaparecer o a ser modificadas ampliamente, con el progreso de los saberes (p. 10).

En la actualidad, se precisa que las transacciones didácticas y el contrato didáctico se muevan en un sentido más horizontal, donde docentes y estudiantes se encuentren en las aulas, en un ambiente inclusivo, donde equidad y calidad son la norma, tal y como lo describen Graham et al., (2017), para buscar que de estos espacios salgan nuevas generaciones, preparadas, con conocimientos perdurables y significativos, para mejorar su calidad de vida y también la de sus entornos.

Por lo antes expuesto, es necesario que las transacciones didácticas y el contrato didáctico estén contruidos desde las sólidas bases de un modelo de gestión educativa que vaya acorde al

tiempo y espacio en el que se desarrolla el quehacer educativo. Si, por el contrario, estas no van a la par de los modelos de gestión utilizados en las instituciones educativas, entonces las contradicciones filosóficas, en el campo de la visión y misión institucional, con las limitaciones propias del modelo ejecutado, podrían truncar el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3.3 El juego didáctico

Desde la Real Academia Española de la Lengua (2020), el término juego se explica con varios conceptos que pueden relacionarse con el contexto que atañe al presente apartado. De este modo, la RAE versa:

1. m. Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.
2. m. Conjunto de elementos necesarios para practicar un juego.
3. m. Conjunto formado por un determinado número de ciertas cosas similares y para un mismo fin.
4. m. Habilidad o astucia para conseguir algo. (párr. 2-17)

Esta conceptualización permite entrever que el juego, como tal, es un ejercicio con normas y reglas y configurado con ciertos elementos que aportan a su fin. De la didáctica, por su parte, ya se ha mencionado, que significa la acción ejecutada para el proceso de aprendizaje. Con ambos términos, entonces, se ve que el proceso de enseñanza- aprendizaje necesita ejecutarse con acciones previamente ordenadas, normadas y reglamentadas e involucrando al conjunto de elementos necesarios para conseguir las metas educativas propuestas.

Sensevy (2007) ve en el juego didáctico a una cooperación orgánica donde, maestro y aprendiz no pueden ganar sin la ayuda mutua. Si el maestro cuenta con las herramientas necesarias y tiene un verdadero saber que impartir, entonces el estudiante podrá validar o rechazar las

estrategias usadas por su profesor. A su vez, el docente gana si el estudiante aprende, de no llegarse a dar el aprendizaje, el juego se habrá perdido. Ambos agentes adquieren un papel de “juez y parte” (p. 11), porque pueden analizar los aportes que dan y juzgarlos pertinentes o, por el contrario, invalidarlos.

De esta forma, la acción didáctica es revisada, en términos de ludicidad, para dar estructura al proceso de aprendizaje, con lo que se ve conformado por cuatro categorías que son: “definir, hacer devolución, regular, institucionalizar” (Sensevy, 2007, p. 19) con las que se establecen las escenas didácticas y se construye el saber en las aulas, con la definición de los roles que juegan los actores educativos:

las reglas que propone deben estar encaminadas a que el estudiante construya junto con el profesor estrategias ganadoras, estrategias que permitan la transferencia efectiva del saber. Así mismo, estas normas que propone el profesor deben ser tácticas que provoquen al estudiante a asumir su rol dentro del juego, que lo inserten en la dinámica y lo haga un ente participativo (Ballesteros, 2014, p. 24).

Con los roles asumidos, se establecen también los tiempos de juego, puesto que los procesos de enseñanza- aprendizaje deben tener un inicio y un fin (Ballesteros, 2014). En este aspecto, podría contraponerse la idea de que el aprendizaje nunca tiene fin, debido a que la ciencia siempre está en constante actualización y que los individuos nunca dejan de aprender. Sin embargo, recuérdese que la acción didáctica, con sus transacciones y contratos está sujeta al contexto educativo, con situaciones y momentos específicos y “con nuevas estrategias y nuevas reglas mientras el conocimiento evoluciona” (Ballesteros, 2014, p. 25). De este modo, cada vez que el aprendiz ha llegado a obtener un saber, se habrá terminado el juego didáctico y, cuando empiece el proceso de aprendizaje de un nuevo conocimiento, habrá comenzado un nuevo juego.

2.3.4. El medio didáctico, facilitador del aprendizaje

El medio, en la didáctica de Sensevy (2007), es plural puesto que va encaminado hacia dos escalas. La primera es el contexto cognitivo de la acción y, la segunda, es el sistema antagonista:

El contexto cognitivo de la acción: se remite a los conocimientos que se han impartido con anterioridad. Por ello es “el trasfondo propio del juego considerado en esta acción” (Sensevy, 2007, p. 15), porque se necesita que los alumnos traigan sus conocimientos previos e, incluso, como lo apunta Price (2014), sus experiencias personales, al ambiente didáctico. Es desde ahí donde se puede plantear un antecedente, una construcción y una consolidación del aprendizaje.

No se puede emplear el juego didáctico de la lectura inferencial, por ejemplo, si los aprendices no han conseguido alcanzar las destrezas propias de la lectura, como el aprendizaje del código alfabético de un idioma. En este sentido, Ballesteros (2014) explica que las estrategias escogidas por el profesor tienen que estar enfocadas en “un contexto común de signos” (p. 25). Es decir, ambos, estudiantes y profesorado deben poder entenderse en un contexto compartido, con signos y símbolos conocidos por ambos, para poder emprender el juego didáctico, en la búsqueda por adquirir nuevos conocimientos, a partir de una base sólida, de conocimientos ya conocidos.

El sistema antagonista: en cambio, da cuenta de que “la relación profesor/alumno está mediada por un problema aislado que exige al estudiante proporcionar estrategias que lo lleven a la construcción del saber en tanto solución de la situación problemática propuesta” (Ballesteros, 2014, p. 25). Esto significa que, en la transacción didáctica dada entre maestros y estudiantes, se incluyen ejercicios donde los alumnos deben trabajar con fuentes externas, buscando las soluciones a través de ejercicios de indagación, de búsqueda de información confiable, o haciendo uso de procesos reflexivos, que los lleven a pensar en respuestas válidas, que les permitan llegar a conocimientos significativos y perdurables.

2.4. El foro como medio para fomentar la criticidad

Toda reunión o agrupación de personas en torno a un tópico, y que genere un debate sostenido ante un auditorio, es considerado un foro. En el ámbito académico, este medio no solo se sostiene en el plano de lo presencial. Recientemente se ha visto ejecutado en las diversas plataformas digitales para motivar a los estudiantes a opinar de forma crítica sobre un tema de importancia o relevancia social. Las nuevas tecnologías se han convertido en el as bajo la manga de muchos profesores, porque permiten generar una comunidad virtual, en donde los interlocutores comparten sus visiones y entendimiento del contenido recibido en clases:

Las plataformas brindan la posibilidad de que, en un único entorno virtual, se acceda a diversos medios que permiten interactuar a docentes y alumnos, pero no cambian por sí solas la enseñanza o el aprendizaje ni están diseñadas con ese fin, sino que pueden actuar como elemento motivador para el desarrollo de tareas innovadoras en la enseñanza y brindar otro soporte para la educación a distancia (elearning) y la educación mixta (presencial y a distancia, el b-learning). (Garibay, 2013, p. 37)

El aprendizaje no se consigue de forma unidireccional, sino que el docente debe encontrar alternativas innovadoras que capten la atención de los estudiantes y generen discusiones o posturas críticas en el aula. Para esto, es fundamental el uso de los foros, pues estos admiten las ideas de los miembros, quienes a su vez reciben la retroalimentación no tan solo del maestro, sino también de los demás participantes de los mismos.

El uso del foro no debe estar supeditado solamente a verlo como un medio de comunicación, porque se pierde la oportunidad de que sea un instrumento que arme puentes discursivos. De manera que el conglomerado de estudiantes, debe regular sus interacciones, evidenciar y compartir sus valores y saberes entre personas con un mismo interés” (Najarro et. al,

2019, p. 27). Asimismo, la importancia de esta herramienta digital reside en el atributo de asincrónica, por lo que los estudiantes tienen el tiempo suficiente para poder analizar sus respuestas y sistematizar su aporte dentro del salón de clases (Najarro, R. et. al, 2019).

2.4.1. Presencia de medios digitales en el aula

En la actualidad, el sector educativo se ha visto obligado a incorporar cada día nuevas herramientas digitales, que permitan generar un vínculo más cercano con las generaciones que evolucionan a un ritmo sorprendente. Los maestros se capacitan cada vez más para poder no solo impartir contenidos o información, sino también para lograr comunicar su materia de forma eficiente y que el mensaje no llegue ambiguo. Por lo que como establece Garibay (2013) “las TIC pueden colaborar con los docentes permitiendo una mejor comunicación con sus alumnos o ayudándolos a crear nuevos entornos de aprendizajes” (p. 36). Como se estableció previamente, los foros permiten generar espacios de enseñanza y formación. A la par, motivan a la producción de un pensamiento crítico en los miembros que participan del mismo.

En las clases virtuales se necesita crear o construir un entorno, en donde se puedan intercambiar opiniones a tiempo y destiempo, sin la necesidad de que exista solo una comunicación sincrónica. Es por esto que el foro virtual permite formar un espacio, que promueve la lectura y la redacción al ritmo del estudiante, al igual que “mejora la consistencia de la intervención, posibilita la consulta, la reflexión y una intervención más preparada” (Garibay, 2013, p. 38). Los foros no solo generan un intercambio unidireccional sino también que fomentan que los alumnos puedan interactuar de una manera más eficiente los unos con los otros. Además, bajo esta consigna, se pueden establecer parámetros o modelos de investigación que causen diálogos. El objetivo o propósito de los foros se cumple en la medida que no solo algunos participen en despliegue de información, o respuestas, sino que se formen debates y nuevas vías de conversación:

Los foros virtuales pueden definirse como espacios para discusiones académicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico estratégico a partir del diálogo. La finalidad de los foros virtuales es suscitar un debate y no necesariamente agotar un tema. Las ideas iniciales, expuestas en documentos breves y ágiles, cumplen la función de ubicar al participante en una problemática, motivarlo a intervenir en la discusión y darle oportunidad de contribuir con su punto de vista (Castro et. al, 2016, párr. 10).

Es por esta razón que, en los foros, no se pueden consumir en su totalidad las ideas expuestas, sino que cada tópico debe sostenerse sobre la premisa de que sea relevante, aporte a la discusión y propicie que cada participante ofrezca su punto de vista. Por lo tanto, no se puede obviar que los foros son necesarios dentro del espacio académico, porque apoyan el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

Capítulo 3

Metodología

En este capítulo describimos la metodología que guio la realización de nuestro estudio. En principio, puntualizamos los objetivos de investigación (3.1). Luego, abordamos las características generales del diseño de investigación (3.2.). Por último, describimos cuatro fases constitutivas de la investigación acción (3.3.): la planificación se refiere al diseño de la secuencia didáctica (3.3.1.); la acción, aborda la implementación de la secuencia didáctica (3.3.2.); la observación, incluye el registro y transcripción de datos (3.3.3.) y; la reflexión, alude a las estrategias empleadas para el análisis de datos como son: la categorización, la contextualización, la suma categorial y la interpretación directa. De este modo, buscamos brindar un panorama comprensivo de lo hecho a fin de responder a nuestros objetivos de investigación.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación fue identificar y caracterizar los quehaceres de lectura y escritura, así como los contenidos literarios movilizados por los estudiantes durante la implementación de tres foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico. De este objetivo general, se desprendieron tres objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar los quehaceres de lectura y escritura ejercidos por 30 estudiantes de décimo EGB, durante la implementación de tres foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico.
- Identificar y caracterizar los contenidos relativos al género fantástico movilizados por 30 estudiantes en la implementación de tres foros para el análisis de obras fílmicas y literarias.

- Describir los cambios de carácter didáctico que se produjeron a partir de los tipos de consignas de escritura, las formas de interacción (monológica y dialógica) y la modalidad de trabajo (sincrónica y asincrónica) en la movilización de contenidos en los tres foros.

3.2. Diseño de la investigación: características generales

Para alcanzar los objetivos expuestos en el apartado anterior, nuestro trabajo se planteó como una investigación cualitativa que empleó como abordaje metodológico la investigación acción (Schön, 1998), la cual permite estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción. Desde esta perspectiva, si la finalidad es mejorar, innovar y comprender las situaciones problemáticas en la escuela y desde la escuela, teniendo al profesorado como investigador, la investigación acción, es el modelo más conveniente para lograr dichos objetivos (Latorre, 2005).

La investigación acción dentro del ámbito escolar posibilita al docente reflexionar sobre problemas singulares y que exigen actuaciones de naturaleza deliberada con el fin de afrontar y definir dichas situaciones problemáticas para construir conocimiento y mejorar su práctica educativa. Basados en el modelo de Latorre (2005) el proceso de reflexión en la acción se constituye a partir de la investigación en la acción, distinguimos cuatro fases que configuran el ciclo de la investigación: planificación, acción, observación y reflexión.

En concreto, siguiendo a Schön (1998) y Latorre (2005), nuestro estudio puede catalogarse como una indagación autorreflexiva realizada por una docente que busca mejorar su propia práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión, implica la participación y colaboración de los agentes involucrados en el proceso de investigación (profesorado-alumnado) en cada una de las fases que lo conforman. Los resultados y percepciones ganados en esta investigación no sólo

tienen importancia teórica porque procuran una mejor comprensión de la práctica educativa, sino que ante todo conducen a reconstruir y/o transformar dicha práctica.

Desde este enfoque, nuestro estudio se planteó como una investigación acción de carácter emancipatoria (Carr y Kemmis, 1986) dado que se centra en la emancipación del docente, es decir en sus propósitos, prácticas rutinarias y creencias, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelve. Tal como detallan los próximos subapartados, para desarrollar este estudio se diseñó e implementó una secuencia didáctica sobre el género fantástico que entró prácticas de lectura, escritura y visualización de filmes para reflexionar en torno a esta práctica de enseñanza.

3.2.1 Selección de la institución y los participantes

Luego de precisar cuál era el fenómeno que nos interesaba estudiar en la práctica educativa, fue preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico de la situación actual. Debido a la pandemia de Covid-19, la implementación de la secuencia didáctica requirió adaptarse a la modalidad virtual, de modo que optamos por el foro como medio didáctico para ejercer prácticas de lectura y escritura con el fin de favorecer la participación dialógica y cooperativa de los estudiantes durante la virtualidad. Valiéndonos de este criterio y considerando la naturaleza de nuestra investigación, donde el profesorado evalúa las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones (Schön, 1998), el estudio se llevó a cabo en el interior de la Institución donde trabaja la docente: Unidad Educativa Fiscomisional San José de la Salle.

El principal criterio que establecimos para la selección de los participantes fue la carga horaria del nivel de acuerdo a la malla curricular, cabe señalar que debido a la emergencia sanitaria esta se estableció de la siguiente manera: dos periodos a la semana en Bachillerato y tres periodos en Básica Superior. De modo que, optamos por un curso de Básica Superior cuya carga horaria

nos permitiera planificar una mayor cantidad de actividades en la secuencia didáctica, de esta manera elegimos el Décimo EGB paralelo A, conformado por treinta estudiantes: dieciocho varones y doce mujeres.

3.3. Fases constitutivas de la investigación acción

De acuerdo a Kemmis (1994) el proceso de la investigación acción está orientado sobre dos ejes: estratégico y organizativo, el primero está constituido por la acción y la reflexión; y el segundo por la planificación y la observación, esta dinámica tiene el propósito de mejorar la comprensión de las prácticas educativas. Para ello, el proceso se integra de cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. A continuación, se describirán cada una de ellas.

3.3.1. Planificación

La planificación o plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo de investigación acción según el modelo de Kemmis (1994). Dentro de esta etapa podemos considerar, tres aspectos: el foco de investigación, el estado de la situación y la acción estratégica. A continuación, describimos cada uno de estos aspectos:

En primer lugar, se estableció el foco de investigación que fue el punto de partida para la planificación de la secuencia didáctica: prácticas de lectura, escritura y visualización de filmes para la enseñanza de contenidos disciplinarios propios de la asignatura de Lengua y Literatura. El siguiente paso consistió en determinar cuál sería el contenido disciplinario o unidad temática de la secuencia, para ello, el principal criterio que utilizamos fue que dicho contenido sea atrayente para los estudiantes mediante obras literarias y fílmicas accesibles que despierten su interés y puedan

ser trabajadas en clase, valiéndonos de ese criterio establecimos como unidad de análisis el género fantástico.

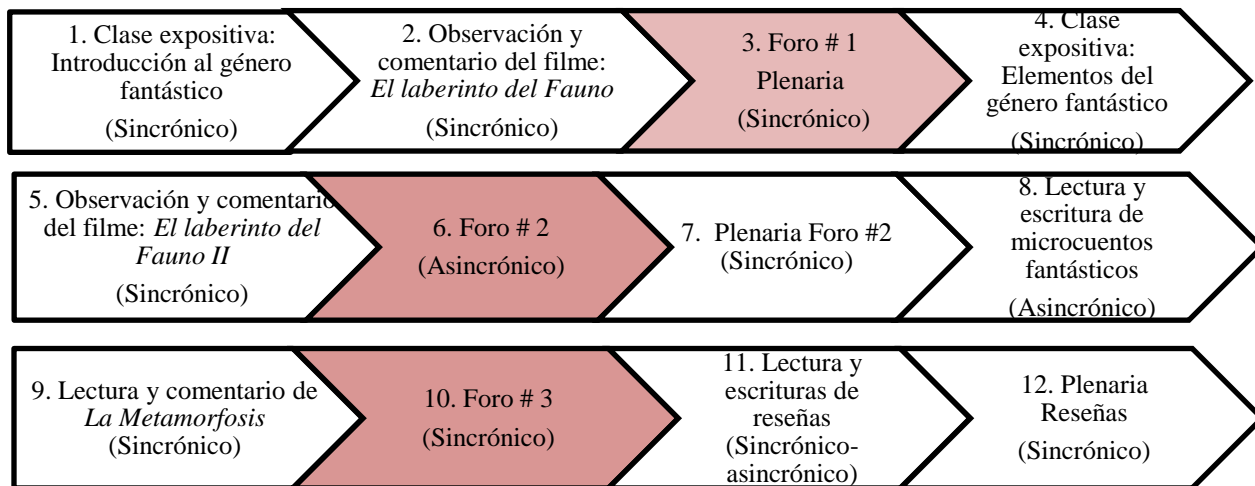
En segundo lugar, al analizar el estado de la situación observamos que la clase virtual dificultaba la participación y diálogo espontáneo de los estudiantes al momento de comentar textos con respecto a la presencialidad, por lo tanto, nos enfocamos en estrategias metodológicas y recursos digitales para favorecer la interacción profesora-alumnos-textos en la modalidad virtual, lo que nos llevó a considerar la productividad de los foros como herramientas de comunicación y diálogo. A continuación, hicimos un diagnóstico que nos permitió constatar que la totalidad de participantes contaban con las posibilidades de acceso a los foros (Moodle) así como las habilidades para desenvolverse en ellos. Adicionalmente, la secuencia didáctica requería el manejo de los siguientes recursos:

1. Plataforma para las video clases (Zoom)
2. Plataforma institucional (Moodle) que almacene la documentación pedagógica: calendario, avisos, tareas, calificaciones, etc. y facilite herramientas de trabajo en clase: cuestionarios, foros, glosarios, juegos, H5P, talleres, etc.
3. Materiales o contenidos didácticos: Presentación de diapositivas (Canva).
4. Acceso a herramientas externas y recursos de la *World Wide Web*: Kahoot, Quizziz, Mentimeter, Youtube, Pelisplus, bases de datos digitales, etc.

En tercer lugar, procedimos con el plan de acción, en nuestro caso, el diseño de la secuencia didáctica, para ello, consideramos aquellas acciones estratégicas con el fin de ponerlas en marcha para observar efectos positivos en la práctica educativa. De este modo, planificamos una secuencia didáctica sobre el género fantástico diseñada para 30 periodos de clase distribuidos en 10 semanas, es decir un parcial o unidad didáctica. En la siguiente imagen destacamos algunas actividades que

se desarrollaron durante esta secuencia didáctica, donde se entramaron prácticas de lectura, escritura y visualización de filmes; con el uso de recursos digitales. La modalidad de dichas actividades fue: sincrónico, cuando se realizaron en el aula virtual durante el periodo de clase y asincrónico, cuando se ejecutaron fuera del periodo de clase.

Figura 1 Propuesta de actividades para la secuencia didáctica



En esta secuencia didáctica, incluimos la lectura y la escritura como medio para enseñar a los estudiantes a identificar las principales características de la literatura fantástica y analizarlas a través del comentario crítico de obras literarias y fílmicas (foros, reseñas). La implementación de los foros dentro de la secuencia didáctica se efectuó a partir de la visualización de la película *El laberinto del Fauno* (Foros 1 y 2) y lectura de *La metamorfosis* (Foro 3). El objetivo de los foros fue poner en diálogo las interpretaciones de los estudiantes y confrontar sus diferentes puntos de vista para construir conocimiento sobre el género fantástico de forma cooperativa, al reflexionar sobre el propio pensamiento y el de los demás, adicionalmente, se crean oportunidades para que los alumnos puedan ejercer el rol de lectores y escritores de este género.

3.3.2. Acción

Durante esta fase accionamos el plan estratégico con el fin de observar y registrar información que más tarde aportó evidencias en las que apoyamos nuestra reflexión. El plan estratégico en el marco de esta investigación se refiere a la implementación de la secuencia didáctica que se realizó de manera meditada y controlada, y abierta a cambios que surgieron en la práctica educativa. La ejecución inició el 4 de febrero de 2021 y finalizó el 9 de abril de 2021, es decir, durante el tercer parcial correspondiente al Segundo Quimestre de acuerdo al cronograma Escolar Régimen Sierra-Amazonía 2020-2021. Para nuestro análisis nos centramos en la implementación de tres foros ejecutados en la plataforma Moodle. La aplicación de los foros se caracterizó por la diversificación en el tipo de interacción: dialógica y monológica (Sánchez, 2009), así como en el tipo de consignas de escritura, lo cual permitió que los estudiantes movilicen diferentes quehaceres de lectura y escritura y contenidos disciplinares, de este modo las acciones que emprendimos estuvieron comprometidas en buscar la mejora de la situación actual. A continuación, describimos la secuencia de actividades desarrolladas en las clases de implementación de cada foro.

El primer foro, que fue implementado en modalidad sincrónica, se caracterizó por un modelo de interacción dialógico o conversacional que permitió el intercambio de puntos de vista con el fin de posibilitar la construcción cooperativa de conocimiento. Este tipo de interacción se puso en acción a partir de dos consignas de escritura: en primer lugar, responder a la docente y, en segundo lugar, confrontar a sus compañeros. En la tabla 1, enumeramos las actividades planificadas para esta clase, las cuales describimos posteriormente:

Tabla 1 Actividades planificadas en la clase de implementación del primer foro

Estructura de la clase (2 horas).	
10 minutos	Encuadre de la clase
30 minutos	Observación de la película <i>El laberinto del Fauno</i> (Del 30':00" al 60':00")
10 minutos	Comentario sobre lo visionado
20 minutos	Intervención en el foro
10 minutos	Plenaria

Como ilustra la tabla 1, la clase de implementación del primer foro se conformó de cinco fases llevadas a cabo durante dos períodos de clase de 40 minutos. En primer lugar, la docente realizó el encuadre¹ (todas las clases de la secuencia didáctica iniciaron con esta fase). En segundo lugar, se llevó a cabo la observación del filme *El laberinto del Fauno* (Desde 0:30" hasta 0:60", la primera parte se visualizó durante la clase anterior). En tercer lugar, la docente propuso un tema de análisis para motivar el diálogo a partir de lo visionado, esta fase preparó a los estudiantes para la intervención en el foro. En cuarto lugar, la profesora definió dos consignas de escritura: la primera consigna consistía en que los estudiantes debían contestar una pregunta que ella planteó, según su orden de lista: del 1 al 10, la primera pregunta; del 11 al 20, la segunda y del 21 al 30, la tercera. Es importante subrayar que las preguntas no se limitaban a la localización de información como sucede cuando los alumnos solo precisan encontrar la respuesta y copiarla. La docente recurrió a preguntas analíticas que demandaron a los alumnos asumir un punto de vista y luego

¹ El encuadre de la clase es un término utilizado en los Centros Educativos Lasallistas para referirse a la parte inicial de la clase donde el docente: saluda, hace la oración, recuerda normas disciplinarias, da a conocer el objetivo de la clase, indica la importancia del tema o realiza una motivación.

argumentarlo, lo cual favoreció la movilización de varios quehaceres de lectura y escritura: comentar, confrontar, justificar, ejemplificar, inferir y narrar, así mismo, se movilizaron algunos contenidos literarios como las nociones realidad y fantasía:

1. ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?
2. ¿La madre de Ofelia hace bien en pedirle que deje de fantasear?
3. ¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro, en la guerra o en su mundo de fantasía?

Las preguntas analíticas son generadoras del pensamiento crítico en tanto potencian la reflexión y la argumentación. En este caso, las interrogantes buscaban movilizar los conceptos realidad y fantasía que son esenciales para la comprensión del género fantástico. Por su parte, el foro permitió a los estudiantes leer, analizar y evaluar las respuestas de sus compañeros posibilitando la construcción colaborativa de conocimiento.

De ahí que, la segunda consigna de escritura en este foro fue confrontar la respuesta de un compañero. La confrontación puede darse de dos formas: en concordancia, si el alumno está de acuerdo con la interpretación de su compañero o en divergencia si no lo está. La confrontación hace posible al alumno: reafirmar su propia idea, incorporar una idea ajena o complementar la idea de un compañero a partir de desarrollar una idea novedosa y justificar su punto de vista, por lo tanto, la confrontación permite llegar a interpretaciones de validez más general dentro del grupo. A continuación, los alumnos intervinieron en el foro, para ello contaron con 20 minutos. Durante este tiempo, la docente tuvo la oportunidad de supervisar y regular el trabajo (sincrónico). En quinto lugar, se realizó la plenaria o puesta en común de las intervenciones del foro, para ello, la docente leyó en voz alta algunas intervenciones, lo que le permitió describir e institucionalizar contenidos disciplinarios que se movilizaron en el foro a partir de contrastar las respuestas.

El segundo foro presentó un modelo de interacción más cercano al estilo monológico, es decir sin una estructura dialógica o conversacional, ya que, en la consigna de escritura, la docente no requirió la interacción entre pares como en el foro anterior, en este caso, solicitó a los alumnos elegir el tema de análisis, a partir de ello, escribir un texto argumentativo breve, además la modalidad de este foro fue asincrónica es decir no se realizó durante la hora de clase, lo cual representó una disminución en la participación de los estudiantes. Según lo indica la tabla 2 la clase de implementación del segundo foro se conformó de cuatro actividades o fases, a continuación, se describe cada una.

Tabla 2 Actividades planificadas en la clase de implementación del segundo foro

Estructura de la clase (1 hora)	
5 minutos	Encuadre de la clase
25 minutos	Observación del filme <i>El laberinto del Fauno</i> (Del 60':00" al 75':00")
5 minutos	Comentario sobre lo visionado
5 minutos	Retroalimentación y definición de la tarea, foro #2 (asincrónico)

La clase de implementación del segundo foro se llevó a cabo en un período de clase. Primero, la docente realizó el encuadre, luego se llevó a cabo la observación de un fragmento de la película, *El laberinto del Fauno* (desde 60':00" hasta 75':00"). Posteriormente, la docente planteó un tema de análisis para promover la participación y el diálogo entre ellos, a modo de preparación para la siguiente fase, en la cual, la docente definió la consigna de escritura en este foro: redactar un texto argumentativo breve en el que los alumnos debían tratar sobre algún sentimiento, emoción, valor, o antivalor de la obra fílmica. Una de las condiciones centrales para que la escritura pueda desplegar su potencial epistémico es la escritura argumentativa (Molina, 2016).

La tarea se llevó a cabo de manera asincrónica, es decir, los estudiantes realizaron la tarea sin la supervisión de la docente, por lo que hubo menor participación de los estudiantes (11 de 30). Sin embargo, los alumnos contaron con mayor tiempo para planificar, textualizar y revisar su texto (4 días), de modo que, las intervenciones de los alumnos fueron más extensas y elaboradas con respecto al primer foro, movilizand o varios quehaceres de lectura y escritura. La consigna de escritura argumentativa demandó a los alumnos construir un punto de vista a partir de encontrar y fundamentar relaciones lógicamente válidas entre las acciones de los personajes y sus efectos en otros personajes o en el propio lector (espectador). Al intercambiar sus diferentes interpretaciones interactuando por escrito con sus compañeros, el aula virtual se convirtió una pequeña comunidad de lectores del género fantástico.

Por último, el tercer foro, fue implementado en modalidad sincrónica, este se caracterizó por un modelo de interacción dialógico a partir de la consigna de escritura. La docente planteó para este foro el intercambio de preguntas y respuestas entre pares sobre la lectura de *La Metamorfosis*. Es decir, en este foro la docente no realizó ninguna intervención, entregando la responsabilidad a los alumnos sobre los temas de análisis a partir del planteamiento de preguntas, lo cual favoreció la construcción conceptual del grupo sobre los elementos del género fantástico en la obra literaria. En la tabla 3, se enumeran las actividades planificadas para esta clase, las cuales serán descritas posteriormente:

Tabla 3 Actividades planificadas en la clase de implementación del tercer foro

Estructura de la clase (2 horas)	
10 minutos	Encuadre de la clase
25 minutos	Lectura grupal de <i>La Metamorfosis</i>
25 minutos	Intervención en el foro
20 minutos	Plenaria

La clase de implementación del tercer foro se efectuó en dos períodos de clase. Esta sesión tuvo una estructura similar a las anteriores conformada por cuatro fases: en primer lugar, el encuadre; en segundo lugar, se realizó la lectura y comentario grupal de un fragmento de *La Metamorfosis*, para ello se solicitó la participación de estudiantes para la leer en voz alta el texto, mientras que a otros estudiantes se encargó comentar el fragmento leído o contestar preguntas de la docente, quien hizo énfasis en preguntas analíticas con el fin de preparar a los estudiantes para la siguiente actividad. En tercer lugar, la docente definió la consigna para este foro. La consigna de escritura consistió en que los alumnos debían formular una pregunta analítica sobre la lectura y luego responder a dos compañeros, lo cual favoreció la interacción entre pares. Además, la modalidad sincrónica permitió a la docente supervisar la tarea y regular las acciones de los estudiantes, la actividad los duró 20 minutos, luego se procedió con la plenaria que permitió el intercambio de las interpretaciones y la institucionalización de conceptos sobre el género fantástico por parte de la docente.

3.3.3. Observación

En esta fase, se observa la acción educativa con respecto al fenómeno de investigación, con el fin de recabar evidencias que orienten la fase de reflexión. En nuestra investigación, observamos y documentamos la implementación de la secuencia didáctica con el fin de relevar datos que nos

permitieran identificar los contenidos movilizados por los estudiantes cuando intervinieron en tres foros, para este fin, seleccionamos tres instrumentos para la recolección de datos (Creswell, 2007):

- Producciones de los alumnos: Se recopilamos, mediante descarga, 104 intervenciones de 30 estudiantes de décimo EGB al intervenir en tres foros implementados en la plataforma institucional Moodle. Además, recopilamos diversas producciones escritas de los alumnos: microcuentos, reseñas y cuestionarios que los estudiantes realizaron como parte de las tareas de lectura y escritura de la secuencia didáctica sobre el género fantástico.
- Transcripción de clases: La secuencia didáctica se implementó en 30 periodos de clase de los cuales se grabaron y transcribieron en total 24 periodos (16 clases), exceptuando 3 periodos para la evaluación y 3 periodos por pérdida de clases. Pese a que se transcribieron todas las clases de la secuencia didáctica, en esta tesis se analizó particularmente la instancia de implementación de foros y su respectiva plenaria en total 6 periodos (4 clases).
- Encuestas: Al finalizar la secuencia didáctica se aplicó una encuesta con el fin de conocer la percepción de los estudiantes sobre las actividades implementadas durante la secuencia didáctica. La encuesta se realizó mediante la plataforma *Google Forms* y fue respondida por 23 estudiantes.

3.3.4. Reflexión

La última fase de la investigación acción comprende la interpretación de la información obtenida con el fin de indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma (Latorre, 2005). Por lo tanto, para extraer significado de los datos recopilados recurrimos a dos estrategias: la categorización y la contextualización, que examinan relaciones de similitud y contigüidad. (Maxwell y Miller, 2008). Adicionalmente, empleamos la suma categorial para analizar la recurrencia de los fenómenos y la interpretación

directa para describir los ejemplos individuales (Stake, 2005). A continuación, detallamos cada una de estas estrategias metodológicas:

En relación a la categorización, analizamos un corpus de 104 intervenciones como base empírica a fin de identificar los quehaceres de lectura y escritura, así como los contenidos literarios movilizados por los alumnos en los tres foros. En relación a los quehaceres de lectura y escritura, las categorías fueron construidas al interrelacionar la teoría de Lerner (2001) con la empiria, así mismo, para la categorización de los contenidos literarios recurrimos a la teoría propuesta en nuestro marco conceptual.

Una vez estabilizadas las categorías mediante el ir y venir de los datos con la teoría, procedimos a la suma categorial mediante la cual contabilizamos la cantidad de veces que se presentaron dichas categorías en los tres foros implementados con el objetivo de construir significado a partir de analizar la recurrencia de los fenómenos.

Habiendo concluido esta etapa nos abocamos a la contextualización donde caracterizamos las estrategias que ensayó la docente para movilizar los quehaceres de lectura y escritura en los foros. En primer lugar, mediante el tipo de consigna de escritura y, en segundo lugar, a través del tipo de interacción entre estudiantes (monológica o dialógica). Con el fin de registrar los cambios en el comportamiento de los estudiantes entre uno y otro foro.

En este capítulo hemos realizado una descripción de las decisiones metodológicas que tomamos para estudiar la práctica educativa al momento de implementar tres foros a partir de la lectura, la escritura y la visualización de obras del género fantástico. En los siguientes capítulos constan los resultados del análisis efectuado.

Capítulo 4:

Quehaceres de lectura y escritura involucrados en la implementación de foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico

En este capítulo exploramos qué se enseña cuando se incluye la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en el aula. De acuerdo a Lerner (2001), analizar cuáles son los conocimientos que se movilizan al ejercer estas prácticas, nos permitirá reflexionar por qué la enseñanza de la lectura y la escritura no puede limitarse a la transmisión de contenidos puntuales, por el contrario, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector y del escritor. Desde esta perspectiva, nos proponemos, en primer lugar, describir las consignas de escritura en foros que promovieron el ejercicio de quehaceres del lector y del escritor (4.1), en segundo lugar, identificar los quehaceres de lectura y escritura involucrados en la implementación de foros en una secuencia didáctica sobre el género fantástico (4.2), en tercer lugar, analizar los contenidos literarios que se movilizaron mediante estos mismos quehaceres a partir de promover su puesta en acción (4.3) y en tercer lugar, determinar los cambios que produjeron los tipos de interacción (monológica y dialógica) en la movilización de dichos contenidos (4.4).

Si bien Lerner analiza la lectura y la escritura como objetos de enseñanza, en la experiencia didáctica realizada en el marco de esta investigación analizamos la lectura y la escritura, no solo como objetos de enseñanza, sino además como medios de enseñanza de contenidos literarios (género fantástico). De acuerdo a Cordero (2020) cuando las prácticas de lectura y escritura se ponen en acción y en reflexión, no solo se convierten en objeto de enseñanza, sino en medio para trabajar otros contenidos disciplinares. En nuestro caso, objetos porque se trata de una situación de enseñanza de prácticas de lectura y escritura propias de la disciplina: leer y escribir cuentos

fantásticos. Y medios, porque al ejercerlas se movilizaron otros contenidos disciplinares: convenciones del género, efecto en el lector, elementos narrativos, temas propuestos por las obras analizadas, etc.

Para ello, los foros configuraron el medio didáctico que favoreció que leer y escribir se tornen en herramientas productivas para la construcción colectiva de conocimiento en el aula. Los resultados de nuestro análisis nos dejan ver que los estudiantes al intercambiar y confrontar sus interpretaciones y puntos de vista sobre obras literarias y fílmicas no solo movilizaron quehaceres de lectura y escritura sino también contenidos propios del género fantástico. En este sentido, la implementación de foros resultó una estrategia didáctica favorable para la enseñanza porque permitió vincular prácticas de lectura y escritura con contenidos literarios por medio de la interacción y participación, creando oportunidades para que los estudiantes puedan ejercer los quehaceres de lectores y escritores, de este modo fue posible recrear en el aula una situación comunicativa similar a la práctica social de referencia, así el aula virtual se convirtió en una “micro comunidad” de lectores y escritores de literatura fantástica.

En consonancia, nos proponemos, por un lado: identificar, categorizar y cuantificar los quehaceres de lectura y escritura, así como los contenidos literarios de 104 intervenciones que ejercieron los estudiantes en los tres foros implementados durante la secuencia didáctica; y por otro lado, analizar mediante la estrategia de la contextualización cómo el tipo de intervención (monológica y dialógica) promovió la movilización de dichos contenidos.

4.1. Consignas de escritura en foros que promovieron el ejercicio de quehaceres del lector y del escritor.

Para abordar los quehaceres de lectura y escritura que movilizaron los estudiantes durante su intervención en los foros, es preciso describir las consignas de escritura plateadas por la docente

para promover su puesta en acción. Como se describe en el Capítulo 3, los tres foros se implementaron durante una secuencia didáctica que entró la visualización de la película *El laberinto del Fauno* (Foro 1 y 2) y la lectura de *la Metamorfosis* (Foro 3), a partir de ello la docente ensayó diferentes consignas de escritura como vemos en la Tabla 4.

Tabla 4 Tipos de consigna de escritura en la implementación de los foros

Consignas de escritura	N° de Foro
1. Responder preguntas de la docente	Foro # 1
2. Confrontar las respuestas de sus compañeros	
3. Escribir un texto argumentativo	Foro # 2
4. Plantear preguntas entre pares	Foro # 3
5. Responder preguntas entre pares	

Los resultados del análisis de las consignas nos muestran que la escritura argumentativa fue la principal estrategia que empleó la docente en los foros con el propósito de facilitar el ejercicio de quehaceres de lectores y escritores. En el primer foro la docente optó por dos consignas de escritura argumentativa: responder preguntas analíticas y confrontar las respuestas entre pares, en el segundo foro solicitó a los alumnos escribir un texto argumentativo y en el tercero, plantear y responder preguntas analíticas entre pares. En este capítulo nos proponemos analizar cómo estas consignas favorecieron u obstaculizaron la movilización de los quehaceres de lectura y escritura.

4.2. Quehaceres de lectura y escritura a través de foros

A continuación, presentamos los resultados del análisis categorial, el mismo que nos permitió identificar ocho quehaceres de lectura y escritura en nuestro corpus conformado por 104 intervenciones de los estudiantes en tres foros.

1. *Comentar lo que se ha leído:* incluye aquellas intervenciones donde los alumnos dan a conocer a los demás su punto de vista.
2. *Confrontar con sus compañeros las opiniones:* corresponde a las intervenciones que surgen a partir de poner en relación el punto de vista del estudiante con otros, a fin de confrontar o convenir sus interpretaciones.
3. *Discutir sobre las intenciones implícitas:* se refiere a las intervenciones que incluyen inferencias con respecto a los elementos analizados en los textos.
4. *Ejemplificar citando la obra:* alude a las intervenciones donde se utiliza el ejemplo como técnica argumentativa a partir de citar fragmentos de la obra.
5. *Identificarse con los personajes:* apunta a aquellas intervenciones en las cuales se percibe una identificación afectiva del estudiante con los personajes de las obras.
6. *Apelar a su experiencia de mundo:* incluye las intervenciones donde los estudiantes relacionan los elementos de la obra con sus conocimientos previos o experiencia de mundo.
7. *Poner en acción recursos lingüísticos:* reúne las intervenciones donde se evidencia el uso de marcadores argumentativos a los que recurrieron los estudiantes para justificar su punto de vista.
8. *Decidir el tema de escritura:* incluye las intervenciones donde los alumnos propusieron los temas de análisis en el foro.

Nuestra categorización surgió a partir de poner en diálogo la teoría de Lerner (2001) con los datos obtenidos, así fue como emergieron las categorías 1, 2, 3, 7 y 8, también emergieron, sin mediar nociones a priori, del análisis categorial de los datos, las categorías 4, 5 y 6.

En la Tabla 5, presentamos los resultados de la suma categorial para medir la frecuencia de quehaceres de lectura y escritura que movilizaron los estudiantes en los tres foros

implementados en la secuencia didáctica. Vemos que en el primer y tercer foro los estudiantes movilizaron una mayor cantidad de quehaceres de lectura y escritura con respecto al segundo foro. Suponemos que esta variación se debe a tres razones principales: las consignas de escritura (Tabla 4), el tipo de interacción (monológica y dialógica), y la modalidad (sincrónica y asincrónica) que planteó la docente en cada foro.

Tabla 5 Frecuencia de quehaceres de lectura y escritura movilizados en los tres foros

Quehaceres de lectura y escritura	Foro 1	Foro 2	Foro 3	Total
Quehaceres de lectura				
Comentar lo que se ha leído (visionado)	36	11	35	82
Confrontar con sus compañeros las opiniones generadas	14	0	0	14
Discutir sobre las intenciones implícitas	36	11	33	80
Ejemplificar citando la obra	8	8	45	61
Identificarse con los personajes	25	6	13	44
Apelar a su experiencia de mundo	21	10	17	48
TOTAL	140	46	143	329
Quehaceres de escritura				
Poner en acción recursos lingüísticos	36	11	57	104
Decidir el tema de escritura	0	11	22	33
TOTAL	36	22	79	137

La Tabla 5, muestra la frecuencia en que se movilizaron los quehaceres de lectura y escritura en cada uno de los foros implementados. Vemos que los estudiantes movilizaron en total 329 quehaceres de lectura y escritura en 104 intervenciones divididos de la siguiente manera: 140 en el primer foro, 46 en el segundo foro y 143 en el tercer foro de acuerdo a las consignas de escritura, el tipo de interacción y la modalidad de trabajo que propuso la docente.

De acuerdo a estos resultados, los estudiantes movilizaron un mayor número de quehaceres de lectura y escritura cuando las preguntas analíticas guiaron la discusión y se estableció una forma de interacción dialógica (entre pares), adicionalmente, hubo mayor participación de los estudiantes cuando se trabajó en modalidad sincrónica, es decir, con la supervisión de la docente, esto ocurrió en el primer y tercer foro. En cambio, la interacción monológica y la modalidad asincrónica que se llevó en el segundo foro fueron estrategias menos efectivas.

Con respecto a los quehaceres de lectura y escritura vemos que *Comentar lo que se ha leído* es el quehacer más ejercido por los estudiantes con un total de 82 intervenciones, lo que representa el 78.84%, le sigue *Discutir sobre las intenciones implícitas* con 80 intervenciones, es decir, el 76.92% mientras que *Confrontar con sus compañeros las opiniones generadas* fue el quehacer menos movilizado con 14 intervenciones lo que significa el 13,46% esto debido a que solo una de las cinco consignas de escritura involucraba la confrontación directa entre pares, sin embargo, este quehacer resultó muy productivo por los resultados que se obtuvieron a partir de su puesta en acción.

A continuación, describimos los quehaceres de lectura movilizados en la implementación de tres foros durante una secuencia didáctica sobre el género fantástico.

4.2.1. Quehaceres de lectura

Los quehaceres de lectura son contenidos fundamentales que se ejercen en el aula con la intención de que los estudiantes se apropien de ellos y puedan practicarlos en el futuro (Lerner, 2001). De acuerdo a su dimensión pueden clasificarse en dos grupos: públicos, los que se realizan en interacción con otros y privados, los que se ejercen de forma personal. Para describir los quehaceres de lectura públicos y privados que ejercieron los alumnos al intervenir en tres foros,

recurrimos a la interpretación directa. A continuación, presentamos los resultados de nuestro análisis con ejemplos ilustrativos.

4.2.1.1 Comentar lo que se ha leído

Comentar con otros lo que se ha leído es un quehacer de lectura público que alude a las intervenciones a partir de las cuales los alumnos dieron a conocer a los demás su punto de vista sobre las obras analizadas. De acuerdo con Lerner (2001) en vez de interrogar a los alumnos para saber qué han comprendido de la lectura es mejor promover en ellos el intercambio de comentarios de sus propias impresiones. Nuestro análisis nos permitió identificar 84 intervenciones de este quehacer de lectura lo que representa el 80.76%. El análisis de los datos nos permite ver que hacer comentarios de la lectura fue la actividad más ejercida en los foros y esto se debe a dos motivos principales: por una parte, las consignas de escritura argumentativa (*Véase Tabla 4*) y, por otra parte, la forma de interacción dialógica. A continuación, describimos cómo las consignas de escritura propuestas por la docente en los tres foros promovieron la puesta en acción de estos quehaceres:

El primer foro presentó dos consignas de escritura: En primer lugar, *responder a preguntas de la docente* sobre lo que visualizaron en la película *El laberinto del Fauno* dio paso a que los alumnos recurran a diferentes estrategias interpretativas y argumentativas ya que las preguntas propuestas por la docente no se limitaban a localizar una información puntual en la obra, sino que exigían tomar una postura crítica, brindando oportunidades de movilizar diferentes quehaceres de lectura y escritura y contenidos disciplinares. En segundo lugar, los alumnos debían confrontar o convenir las respuestas entre pares, de este modo, también se promovió la reflexión y la argumentación ya que los alumnos tuvieron que buscar una justificación que validara su postura en acuerdo o desacuerdo, lo cual favoreció el diálogo y la construcción colectiva de saberes.

A continuación, presentamos un fragmento del primer foro para ilustrar cómo los estudiantes comentaron y confrontaron sus ideas sobre la película.

Figura 2 Fragmento del primer foro

Profesora: ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?

 **Re: 1/10**
de [Gabriela Andrea Escobar Noemi](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:57

 Si porque es una niña en medio de una guerra trata de evadir la realidad porque es muy dura por eso ella ve la fantasía como su única salida para no enfrentar la realidad.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 **Re: 1/10**
de [Dafna Shoshana Keren Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:24

 Estoy de acuerdo contigo, ya que, como se indica, están en periodo de guerra, y esta al ser una situación compleja para una niña, es recomendable que ella evada esta situación, la cual le puede perjudicar.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Como se puede observar, Noemi contestó afirmativamente la pregunta de la docente luego agregó un argumento para justificar su punto de vista. Al comentar, la alumna no solo ejerció quehaceres de lectura, sino que movilizó contenidos propios del género fantástico como son las nociones fantasía y realidad. Luego intervino Israel, quien aceptó la interpretación de Noemi y la complementó. Ambos estudiantes, siguieron una misma línea interpretativa con respecto a las nociones realidad y fantasía. Por lo que poner en acción este quehacer brindó oportunidades de construir conocimiento disciplinar.

A partir de estos datos podemos sostener que este quehacer de lectura público favoreció la reflexión y la argumentación en los alumnos dado que les permitió plantear y justificar interpretaciones a partir de los casos concretos que se indagaban, también favoreció la reflexión sobre diferentes contenidos literarios ya que los temas fueron analizados dentro de las


convenciones del género fantástico, posibilitando mediante el intercambio de ideas la construcción cooperativa de conocimiento.


4.2.1.2. Confrontar con sus compañeros las interpretaciones generadas

Este quehacer de lectura público fue movilizado en el primer foro a partir de la segunda consigna de escritura: *confrontar las respuestas de sus compañeros*. Poner en acción este quehacer favoreció la discusión en el aula y activó la reflexión y el pensamiento crítico-constructivo (Roni y Carlino, 2014). Nuestro análisis nos permitió identificar 14 intervenciones involucradas con este quehacer de lectura. Si bien fue el de menor recurrencia en los foros, representó uno de los quehaceres más productivos con respecto a la construcción conjunta de nuevos significados “ya sea porque los estudiantes incorporaron una idea ajena, porque reafirmaron la propia a partir de contrastarla con otra, porque desarrollaron una novedosa a partir de esta dialéctica o porque debieron buscar una justificación que validara su postura” (Cordero, 2020, p. 159). A continuación, presentamos un fragmento del foro en donde estos movimientos se llevaron a cabo:

Figura 3 Fragmento del primer foro


Profesora: ¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro, en la guerra o en su mundo de fantasía?

Re: 21/30
de  [Rebeca](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59

 yo opino que en la guerra porque esta viviendo algo que es real y puede matarla verdaderamente, en cambio lo que pase en su mundo de fantasías solo será hay y cuando despierte todo será normal y nada de lo que soñó paso


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de  [Andrés](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:02

 También puede ser muy peligroso porque hay la guerra y pueden morir gente y a ella y diría que estoy de acuerdo

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de  [Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:17

 Concuero contigo, Ofelia puede correr más peligro en la guerra, que en su mundo de fantasía, aunque, como se indica en la película, en este mundo, debe enfrentar tres pruebas complicadas, y eso que todavía es una niña; y como hablamos del género fantástico, lo imaginario puede volverse real, según yo.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

En la intervención de Israel, notamos tres de los movimientos antes mencionados: primero, reafirma su interpretación a partir de la idea de Andrés “concuero contigo, Ofelia puede correr más peligro en la guerra que en su mundo de fantasía”; segundo, incorpora una nueva idea “en este mundo debe enfrentar tres pruebas complicadas” y, desarrolla una idea novedosa a partir de buscar una justificación que validara su postura “y como hablamos de género fantástico lo imaginario puede volverse real, según yo”. En esta última expresión “según yo” el estudiante reafirma su propia posición.

Con respecto al tipo de confrontación, cabe señalar que todas se dieron en concordancia, como en el caso de Kevin, es decir no se presentó ninguna confrontación en divergencia. No obstante, en este caso, si bien el alumno concuerda con su compañero al señalar que Ofelia corre

mayor peligro en la guerra, luego señala que en la fantasía también hay riesgos y justifica su punto de vista utilizando argumentos convincentes con los cuales su idea va ganando espacio en el foro y logra imponerse sobre las anteriores, de este modo, los alumnos que intervienen luego, se posicionan en esta nueva línea interpretativa planteada por Kevin. Con lo cual podemos decir que, poner en acción este quehacer, presentó oportunidades para la construcción de conocimientos entre pares.


4.2.1.3. Discutir sobre las intenciones implícitas (Inferir)


Si bien *discutir sobre las intenciones implícitas* es un quehacer de lectura público para Delia Lerner (2001), incluimos en este grupo *hacer inferencias* que podría considerarse un quehacer de lectura privado. Nuestro análisis nos permitió identificar 80 intervenciones que corresponde al 76.92% de nuestro corpus. Las inferencias son procesos cognitivos que demandan a los estudiantes procesar no solo la información explícita del texto (o filme) sino también aquella que se omite y debe buscarla apelando a sus conocimientos previos, experiencia de mundo, u otros mecanismos cognitivos. Como sucede en los textos, en los filmes existe mucha información que no aparece explícitamente pero que es requerida para su correcta comprensión. Esto es porque en la narración predominan motivos, acciones y problemas relacionados con la vida diaria o de ficción y están influenciados por la relación temporal y las conexiones entre los hechos (Escudero y León, 2007). El análisis de los datos nos permitió evidenciar que las cinco consignas de escritura permitieron movilizar este quehacer de lectura, el mismo que puede dividirse en dos grupos según la clasificación de Escudero y León (2007): explicativas y predictivas. A continuación, intentaremos explicar cada una de ellas mediante intervenciones de los estudiantes en los foros analizados.

En primer lugar, la inferencia explicativa alude a la causa de un determinado acontecimiento, es decir, son inferencias que van hacia atrás indagando la razón de los sucesos a partir de la información aparecida en el texto o filme. La siguiente intervención ilustra este tipo de inferencia:

Figura 4 Fragmento del segundo foro

Profesora: Escriba un párrafo sobre sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Pintado Valencia Alexia Rebeca](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 17:34

 la escena donde el monstruo mataba a las hadas fue muy interesante y sobre todo como Ofelia intentaba escapar, también fue interesante que al momento que la mamá quemó eso que Ofelia llevó para sanarla sin embargo al tirarlo ella comenzó a empeorar, era como si tuvieran una conexión con ese espécimen.

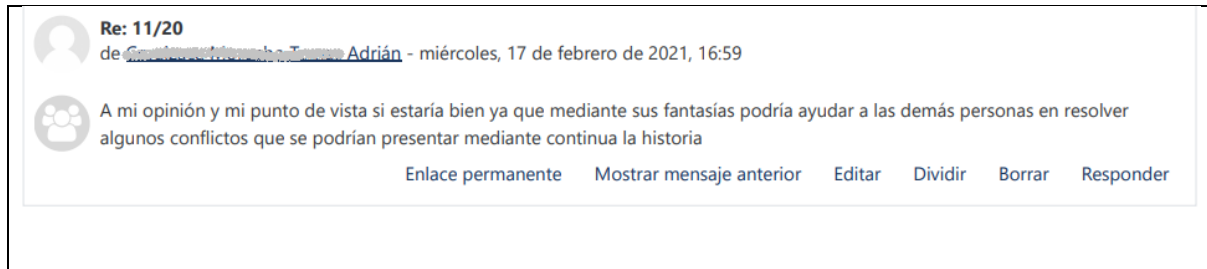
[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

En el ejemplo vemos que Rebeca deduce que el personaje Carmen (la mamá) de *El laberinto del Fauno* comenzó a empeorar porque tenía una conexión con la mandrágora (especimen). Por supuesto, la deducción de la estudiante es correcta, esta “conexión” es la que da sentido a la escena. Por lo tanto, en este caso inferir fue un ejercicio necesario de los textos narrativos para la comprensión de las secuencias de hechos.

En segundo lugar, la inferencia predictiva es aquella que supone una revelación de lo que sucederá en episodios futuros o las consecuencias de un hecho, acción, emoción, etc. Se basa en la aclaración del significado que tienen los hechos ocurridos basándose en la/s consecuencia/s que le siguen. (Escudero y León, 2007). En el siguiente fragmento podemos identificar una inferencia predictiva, a partir de la cual el alumno se proyecta hacia escenas futuras.

Figura 5 Fragmento del primer foro

Profesora: ¿La madre de Ofelia hace bien en pedirle que deje de fantasear?



En esta intervención, vemos que Adrián predice que Ofelia mediante sus fantasías podría ayudar a otros personajes y es lo que ciertamente ocurre. Para llegar a esta deducción el alumno tuvo que relacionar la información explícita con aquella que estaba oculta y que era necesario descubrir para formar una idea global de los hechos.



Por lo tanto, inferir es un quehacer propio de los lectores que se requiere para lograr la comprensión del texto (filme) principalmente cuando lo que se indaga son las causas y consecuencias de los hechos que construyen la trama de una obra narrativa.


4.2.1.4. Ejemplificar a partir de la narración de escenas

Ejemplificar es un quehacer de lectura que se refiere a utilizar el ejemplo para justificar un punto de vista, identificamos 61 intervenciones pertenecientes a este quehacer. El ejemplo es una técnica argumentativa que se caracteriza por establecer una regla general o un modelo a partir de un caso particular y conocido. Es importante señalar que, para apoyar una generalización se necesita más de un ejemplo, uno serviría solo como ilustración. Ahora bien, en nuestro caso, la ejemplificación parte de relatar una escena de la obra (filme). Aquí el relato sirve como ejemplo que apoya la posición del estudiante. Desde esta perspectiva, creemos que: “la narrativa proporciona evidencia, forma válida y aceptable de apoyo a una posición” (Carranza, 2007). En el siguiente fragmento, vemos cómo el estudiante recurre a esta estrategia argumentativa:

Figura 6 Fragmento del primer foro

Profesora: ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?

 **Re: 1/10**
de  Alexis - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00

 Si, porque Ofelia no le gusta la realidad en la que vive como se ve en la película, por ejemplo: al decir que el capitán es su padre, ella insiste que su padre es otra persona, y otro ejemplo sería que mientras la madre va enfermando, Ofelia se pone cada vez mas triste y no quiere aceptar que su madre muera.


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)


Como se puede leer, en opinión de Alexis: “Ofelia no le gusta la realidad en la que vive” para defender esta afirmación, el alumno recurre a dos ejemplos, los cuales son introducidos con su respectiva marca discursiva: “por ejemplo: al decir que el capitán es su padre, ella insiste que su padre es otra persona”. De esta manera, Alexis argumenta su idea mediante la narración de una escena representativa que le sirve como ejemplo. Luego agrega: “y otro ejemplo sería que, mientras la madre va enfermando, Ofelia se pone cada vez más triste y no quiere que su madre muera”. En este segundo caso, si bien no cita a una escena específica, relata de forma general el deterioro del personaje conforme avanza la historia.

Por lo tanto, vemos que ejemplificar es un quehacer de lectura que se puede utilizar como recurso de argumentación para validar un punto de vista. Nuestro análisis nos permitió identificar que varios estudiantes ejemplificaron a partir de relatar hechos de la obra. De acuerdo a Carranza (2007) el relato proporciona elementos que pueden ser favorables para la argumentación. La riqueza de los datos nos permite presentar otro ejemplo que ilustra cómo los estudiantes ejemplificaron mediante el relato de escenas:

Figura 7 Fragmento del segundo foro

Profesora: Escriba un párrafo sobre sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Karen Victoria](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 19:44

 Algunos de los sentimientos que se da en la película es la maldad y crueldad del Capitán Vidal por que no tiene compasión ni con los suyos ni con nadie, es un hombre cruel, utiliza tortura un ejemplo sería cuando desfigura la cara a un joven con una botella y a su padre solo por cazar conejos y cuando Ofelia llega al pueblo y extiende su mano izquierda para saludarle, pero él le agarra la mano con fuerza y reprocha su error.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

En esta intervención, Victoria afirma que el Capitán Vidal es un hombre malvado y cruel que “no tiene compasión ni con los suyos ni con nadie”. Para defender esta opinión se apoya en tres ejemplos: el primero, es introducido mediante la marcación discursiva: “un ejemplo sería cuando desfigura la cara de un joven con una botella y a su padre solo por cazar conejos”; el segundo, utilizando una elipsis: “y cuando Ofelia llega y extiende su mano izquierda para saludarle, pero él le agarra la mano con fuerza y reprocha su error”; y el tercero, sin marcación discursiva: “utiliza tortura”.

Recordemos que un solo ejemplo no es suficiente apoyo para la argumentación, de modo que, la estudiante hace bien en señalar estos tres ejemplos que resultan pertinentes para justificar su punto de vista. De acuerdo con León y Escudero (2007), los lectores comprenden un hecho cuando son capaces de relacionarlo con otros hechos descritos anteriormente. Hemos podido observar, a través del análisis de estas intervenciones modos en los que argumentar y narrar se entremezclan e interceptan favoreciendo los procesos de comprensión.

4.2.1.5. Identificarse con los personajes


Identificarse con los personajes es un quehacer de lectura privado que lo distinguimos en 44 intervenciones, cuando los estudiantes pusieron en evidencia su empatía con los personajes,

esto sucede porque generalmente el lector, al penetrar en el mundo de ficción, experimenta los acontecimientos relatados como si le estuviesen ocurriendo a sí mismo (Igartua y Muñiz, 2008), esto se produce porque el texto (filme) moviliza situaciones del mundo personal y psicológico del lector (Eguinoa, 2000). Para facilitar esta identificación es importante que el lector comparta algunas características con el personaje. En el caso de Ofelia, la edad, la personalidad, la apariencia y la forma de reaccionar ante determinadas situaciones, son características en las cuales los estudiantes se pueden reconocer fácilmente.


Existen tres formas de identificación con los personajes de acuerdo a la clasificación de Gaut (2010): emocional, epistémica y perceptual. A continuación, definimos cada una con ejemplos ilustrativos:

Figura 8 Fragmento del segundo foro

Profesora: Escriba un párrafo sobre sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 19:05



Esta película me causo varios sentimientos:
Alegría: Cuando Ofelia pudo superar la primera prueba, en el momento que los militares hicieron algo bueno, dar comida a los pobres; y al ver que Carmen estaba mejorando.
Temor: En el momento que Ofelia intentaba superar las pruebas, aquí quiero enfatizar que en la segunda prueba, cuando el monstruo despierta fue algo que me atemorizo, más aun al saber que este se alimentaba de niños; y cuando Carmen empeoro dos veces, más en la segunda. Además al saber que el Capitán pueda hacerle algo a Ofelia o a Mercedes.
Odio: Podría decir que este fue causado por las acciones del Capitán Vidal, al intentar lograr una España mejor: el asesinato de personas inocentes, cuando, a sangre fría disparo a las personas de la guerrilla, y cuando torturo a la persona que lograron capturar, dejándolo medio muerto. Además, la actitud que él tiene, de creerse superior y ser alguien autoritario.
Desconcierto: En el momento que Ofelia conoce al Fauno, y él le dice que ella es una legendaria princesa perdida.
Alivio: Cuando Ofelia pudo escavar del monstruo de la segunda prueba, y al ver que Carmen, gracias a la semilla que el Fauno le dio a Ofelia, estaba mejorando. Además en el momento que Mercedes se estaba preparando para ver a su hermano, pensé que la descubren, pero era el Doctor.
Kevin Dutan 10mo "A"

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

La identificación emocional es aquella que se ejerce cuando el lector imagina sentir lo mismo que el personaje. En este fragmento notamos identificación emocional porque Israel


describe una situación de la película como si le ocurriera a sí mismo: “cuando el monstruo despierta fue algo que me atemorizo, más aún al saber que este se alimentaba de niños”. Como vemos, el estudiante pone en evidencia la conexión que entabló con el personaje, por lo que se imaginó a sí mismo en esta situación.


La identificación epistémica tiene lugar cuando el lector imagina saber lo mismo que el personaje. En la misma intervención, Israel afirma con respecto al Capitán Vidal que este actúa de esa forma porque “intenta lograr una España mejor”, puede observarse que Israel pone en palabras el pensamiento del personaje de acuerdo a su propia perspectiva.

Finalmente, la identificación perceptual se produce cuando el lector cree ver o escuchar lo mismo que los personajes. Para ello se requiere un alto grado de empatía, al punto que el lector percibe los acontecimientos igual que los personajes como si le estuvieran sucediendo a sí mismo. En la siguiente intervención encontramos un ejemplo de este tipo de identificación:

Figura 9 Fragmento del segundo foro

Profesora: Escriba un párrafo sobre sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Guamán Barzallo Andi Ronal](#) - domingo, 28 de febrero de 2021, 18:54

 Al ver la película me causo varios sentimientos en sus escenas
Confusión: Al ver como Ofelia al principio asocio un insecto con un hada
gital.edu.ec/mod/forum/discuss.php?id=65790

19_Leng_10: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

Odio: Al ver al Capitán Vidal matar sin piedad o hasta torturar a una persona y dejarlo en muy mal estado
Decepción: Cuando Ofelia en la segunda prueba comió las dos uvas, a pesar de que el Fauno le advirtió y que por ese fallo se murieron dos hadas
Desconfianza: Cuando Ofelia se encuentra con el Fauno, el cual le cuenta sobre su vida pasada y le dice que es un princesa, tuve ese sentimiento porque hablaba con un tono misterioso y me produjo poco confianza
Alegria: Cuando la mamá de Ofelia mejoró gracias a la semilla de mandrágora que le dio el Fauno, porque Ofelia estaba muy preocupada por ella y prefería cuidarla que hacer las pruebas
Andi Guamán 10mo "A"

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

En esta intervención Ronal afirma que experimentó desconfianza porque el Fauno “hablaba con un tono misterioso”. Notamos que el estudiante a partir de sus propias percepciones deduce las intenciones del Fauno.

Vale la pena observar que cuando se pide a los estudiantes compartir su experiencia emocional con un texto, sea cinematográfico o literario, la docente no solo promueve la reflexión sobre contenidos disciplinares sino crea oportunidades para que los estudiantes se impliquen emocionalmente con las obras y que la experiencia vaya más allá de lo académico.


4.2.1.6. Apelar a su experiencia de mundo


Apelar a su experiencia de mundo es un quehacer de lectura que se ejerce cuando el lector recurre a sus conocimientos previos en el proceso de comprensión de los textos. Nuestro análisis nos permitió identificar 48 intervenciones en las cuales los estudiantes incluyeron información basada en sus propios esquemas o marcos conceptuales. De acuerdo al enfoque constructivo, el

significado del texto no se encuentra exclusivamente en los elementos que lo componen sino en el diálogo entre este, la mente del lector y el contexto que lo rodea (Dubois, 1984). Desde esta perspectiva, cada lector encuentra sus propios significados en el texto. A continuación, ejemplificamos este quehacer de lectura mediante el análisis de algunos fragmentos obtenidos del primer foro:

Figura 10 Fragmento del primer foro

Profesora: ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?

 **Re: 1/10**
de [Ávila Patiño Cesar Alejandro](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:02

 Es normal que un niño fantasee ya que como es una niña como máximo lo que puede hacer es preocuparse un poco por lo que le pasa a su madre, su padrastro, y la situación es si y hasta ahí no puede hacer mas, y no tiene nada de malo fantasear un poco en el caso de Ofelia

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Como se puede observar, para responder la pregunta de la docente, Alejandro recurre a sus propios conceptos sobre la infancia, para él: “es normal que un niño fantasee” Esta afirmación se basa en lo que el alumno conoce acerca de este tema en función de las convenciones sociales de su entorno, esquemas culturales o su propia experiencia. Para justificar su punto de vista, Alejandro recurre a otra idea basada en estos mismos esquemas: “lo máximo que puede hacer es preocuparse un poco por lo que le pasa a su madre, su padrastro, y la situación y hasta ahí no puede hacer más”. Como se puede leer, Alejandro ve la infancia como una etapa donde las acciones de los niños no tienen mayor trascendencia en el mundo de los adultos, de este modo pretende justificar el comportamiento de Ofelia.

4.2.2. *Quehaceres de escritura*

Los quehaceres de escritura son contenidos fundamentales que se hacen presentes en el aula para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ejercerlos en el futuro, como practicantes de la cultura escrita (Lerner, 2001). Si bien la escritura es más personal que la lectura, obliga a quien la ejerce a tener constantemente presente el punto de vista de los demás. Escribir en público (foro) supone tomar decisiones pensando en los posibles lectores. Nuestro análisis nos permitió identificar dos quehaceres de escritura: *Poner en acción recursos lingüísticos* a los que es necesario apelar al producir textos argumentativos y *decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto* implica considerar los probables conocimientos de los destinatarios. A continuación, describimos cada uno de estos quehaceres de escritura.

4.2.2.1 **Poner en acción recursos lingüísticos**

Poner en acción recursos lingüísticos es un quehacer involucrado en el proceso de textualización. Para nuestro análisis preferimos observar cómo los estudiantes emplearon marcadores argumentativos para responder a las consignas de escritura en los foros. Para ello, identificamos y cuantificamos los marcadores argumentativos de acuerdo a la función que cumplen en el texto, en 104 intervenciones de los estudiantes. Los resultados de este análisis, se muestran en la tabla 6.

Tabla 6 Frecuencia de marcadores argumentativos en los tres foros

Función	Marcador	Foro 1	Foro 2	Foro 3	Total
Adición	Y	22	13	24	59
	Además	2	3	2	7
	También	1	1	1	3
	Otros	2	3	3	8
Causalidad	Porque	11	7	26	44
	Ya que	22	3	5	30
	Como	2	9	6	17
	Otros	4	3	7	14
Oposición	Pero	3	4	2	9
	Aunque	1	0	1	2
	Sin embargo	1	0	1	2
Ejemplificación	Por ejemplo	2	1	1	4
Finalidad	Para	7	4	2	13
Temporalidad	Cuando	2	16	2	20
Total		82	67	83	232

Como se puede observar, el tipo de conector que más emplearon los estudiantes en la escritura de textos fue el de causalidad en 105 ocasiones. Luego le siguieron los enlaces de adición (77) y de temporalidad (20); mientras que los nexos que se encontraron en menor cantidad en el corpus fueron los de oposición (13), finalidad (13) y ejemplificación (7). Los conectores más frecuentes fueron "y", "porque", "ya que", "cuando" y "como". En cuanto a las funciones que cumplieron este tipo de marcadores dentro de las intervenciones de los estudiantes, fueron, principalmente: explicar

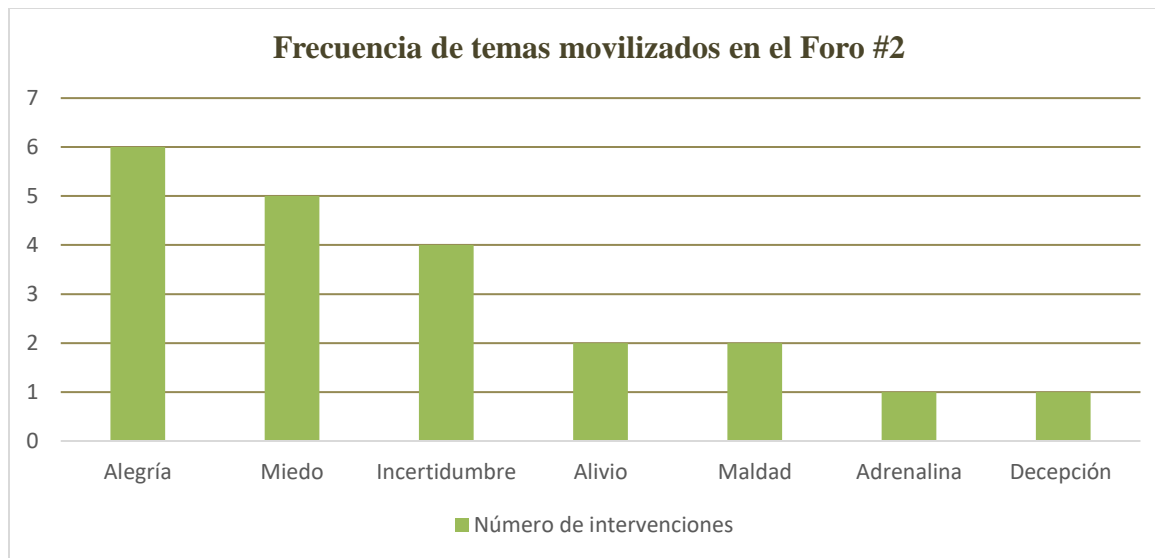
las razones para defender su punto de vista, añadir ideas y ejemplos concretos, lo que se demuestra en la abundante utilización de los enlaces causales y aditivos.

Finalmente, constatamos la pertinencia y concordancia en el uso de estos marcadores en todas las intervenciones de los estudiantes, de este modo, la puesta en acción de este quehacer a más de contribuir al cumplimiento de un propósito comunicativo (expresar puntos de vista) contribuyó a la consecución de un propósito didáctico: enseñar a los estudiantes a emplear correctamente marcadores argumentativos lo cual resulta indispensable para la producción de textos coherentes.

4.2.2.2 Decidir los temas de escritura

Decidir los temas sobre lo que se desea escribir es un quehacer involucrado en el proceso de planificación. Nuestro análisis, nos permitió identificar este quehacer de escritura en las intervenciones en las cuales, los estudiantes tuvieron la libertad de escoger o proponer el tema de análisis. Para llevar a cabo la consigna *confrontar las interpretaciones generadas*, en el primer foro, los alumnos debían seleccionar una de las respuestas de sus compañeros y luego confrontar o convenir con ella, poniendo en acción este quehacer del escritor.

Asimismo, llevar a cabo la consigna de escritura *escribir un texto argumentativo*, en el segundo foro, permitió que los estudiantes decidan sobre el tema de análisis. La docente apuntó a que los estudiantes intercambien comentarios sobre su experiencia con el filme, *El laberinto del Fauno*, por lo que propuso hablar de sentimientos y emociones que percibieron. Las intervenciones analizadas nos muestran 7 temas que fueron propuestos y descritos por los alumnos, en la Figura 11, vemos la frecuencia en que se movilizaron dichos temas:

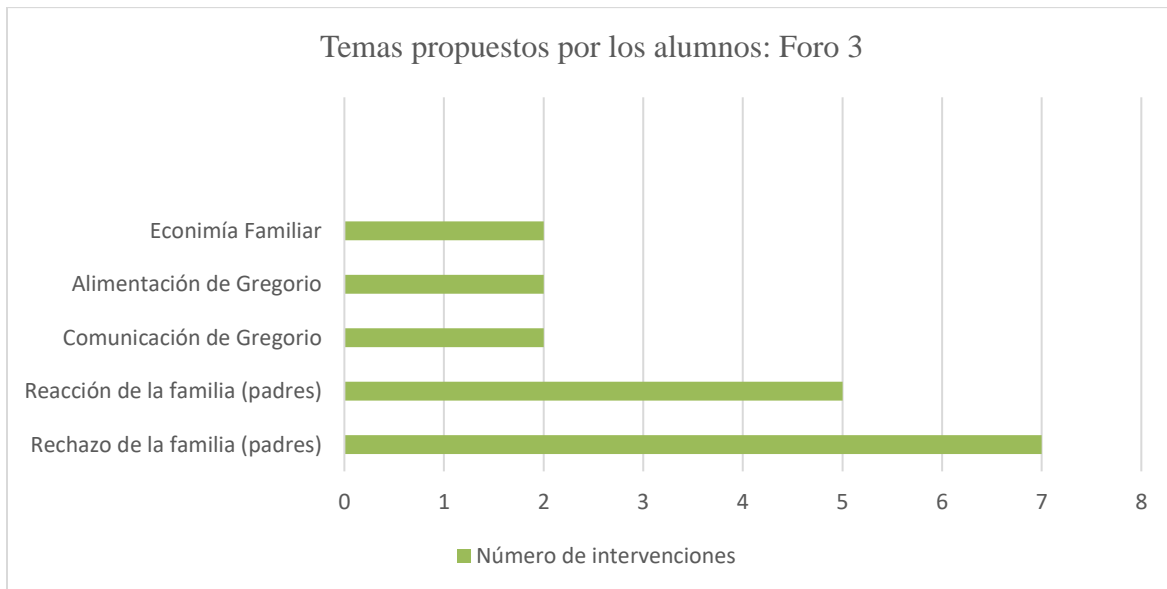
Figura 11 Temas movilizados en el segundo foro

El análisis de las intervenciones de los estudiantes en el segundo foro nos muestra que al promover el ejercicio del quehacer *decidir los temas de escritura*, los estudiantes tuvieron la oportunidad de tratar los temas que más llamaron su atención en este caso la alegría (6) y el miedo (5). De acuerdo a Lerner (2001) ubicar al alumno como autor de conocimientos significa concederle un margen de libertad intelectual mucho mayor de lo que es habitual en la escuela, por eso es importante, crear condiciones para que ponga en juego sus propias estrategias cognoscitivas, permitirle que exprese sus interpretaciones, aunque corra el riesgo de equivocarse porque el error puede contar como un punto de partida de una nueva reflexión.

En el foro tres, la docente promovió la puesta en acción de este quehacer mediante la consigna *plantear preguntas*, de modo que los estudiantes tuvieron la libertad de proponer los temas de su preferencia a través de formular preguntas sobre *la Metamorfosis*. Las transcripciones de clase nos permitieron observar cómo la docente insistió a los alumnos en que las preguntas no se limiten a localizar una información (preguntas cerradas) sino que sean analíticas (preguntas

abiertas), es decir, que demanden argumentación. Nuestro análisis de la empiria nos permitió identificar 10 tópicos que propusieron los estudiantes, como vemos en la figura 12:

Figura 12 Temas movilizados por los estudiantes en el tercer foro



Tal como sucedió en el segundo foro, la estrategia de la docente de permitirles a los estudiantes *decidir los temas de escritura*, fue productivo para que ellos asuman un rol que generalmente tiene el docente. Además, vemos en la figura 12 que los temas de mayor interés de los alumnos sobre *La Metamorfosis* coinciden con los tópicos fundamentales para analizar esta obra: en primer lugar, el rechazo de los padres de Gregorio (7) y en segundo lugar la reacción de su familia (5), lo cual dio lugar a que se movilicen contenidos propios del género fantástico. Por eso, creemos que brindar oportunidades para que los alumnos propongan los temas de análisis resulta efectivo para que la construcción de conocimientos parta de los propios intereses de los alumnos.

4.3. Contenidos disciplinares movilizados a partir de ejercer quehaceres de lectura y escritura

De acuerdo a Cordero (2020) las prácticas de escritura constituyen, a más de objeto de enseñanza, un medio para enseñar los otros contenidos disciplinares, que se ponen en primer plano. Para nuestro análisis optamos por describir cinco contenidos literarios relacionados al género fantástico los cuales serán descritos a continuación con ejemplos ilustrativos:

4.3.1. *Nociones realidad e imaginario*

El laberinto del Fauno es una película en la que «realidad» y «fantasía» confluyen desde el principio hasta el final manteniendo la ambigüedad en el espectador. En el plano real, la historia transcurre durante la posguerra española, en el año 1944, en un campamento militar donde Vidal, capitán del ejército franquista, tiene como misión acabar con la resistencia. A este lugar llegan Carmen y Ofelia. Desde el principio Ofelia sufre las hostilidades de la guerra y el desdén de su nuevo “padre”. Esa realidad provoca la aparición de un mundo fantástico, imaginado por Ofelia para evadir la terrible situación que la rodea.

A continuación, describimos mediante fragmentos de empiria, cómo la puesta en acción de los quehaceres de lectura y escritura promovieron la reflexión sobre las nociones realidad y fantasía. En primer lugar, la docente planteó tres preguntas en el primer foro que involucraban estos conceptos:

1. ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?
2. ¿La madre de Ofelia hace bien en pedirle que deje de fantasear?
3. ¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro, en la guerra o en su mundo de fantasía?


Vemos que la docente, promueve la reflexión sobre estos conceptos necesarios para la comprensión del género fantástico. Según Todorov (1980) “el concepto de fantástico se define

pues con relación a los de real e imaginario” (p.19). En la película, Ofelia, la protagonista, es quien, a lo largo de la trama tiene que enfrentar el mundo real y el imaginario y junto con ella también lo hace el espectador, por eso las preguntas con que la docente orienta la discusión en el primer foro apuntan a esta reflexión, tal como lo vemos en el siguiente fragmento:

Figura 13 Fragmento del primer foro


Profesora: ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?

Re: 1/10
de [Calle Zumba Doris Daniela](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:58

 Para mi si ya que se encuentra en una situación de guerra y la parte de la fantasía le ayuda a distraerse un poco a demás de que quiere descubrir su lugar de origen.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Guamán Tenorio Leslie Dayanna](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:04

 Estoy de acuerdo con tu respuesta, ya que sería la manera mas factible de poder escapar de su realidad tan grave que esta pasando por que se encuentra en zona de guerra

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

El análisis de las intervenciones nos permitió observar que la estrategia de la docente de movilizar las nociones realidad y fantasía a través de preguntas y hacer que los alumnos se posicionen a favor o en contra de la actitud del personaje, favoreció la apropiación de estos conceptos que utilizaron como herramientas interpretativas de la obra, también promovió el pensamiento crítico de los alumnos al evaluar éticamente a los personajes. De este modo, el intercambio de ideas sobre lo que vieron en la película sirvió para que los alumnos comprendan las propiedades del género desde la posibilidad de vacilar entre ambas nociones (real e imaginario) al igual que el personaje: Ofelia vacila, se pregunta si lo que le sucede es cierto, si lo que la rodea es real y entonces las hadas y los faunos existen o si, por el contrario, se trata de una simple ilusión.

La ambigüedad subsiste hasta el fin de la aventura cuando el personaje muere en la guerra, pero su alma llega a un reino mágico: ¿realidad o ilusión?

Tanto Daniela como Dayanna concuerdan en que Ofelia hace bien en evadir una realidad difícil como es la guerra mediante un mundo imaginario. Otros estudiantes coinciden con esta idea: “sí, porque es una niña en medio de la guerra”; “al ser una situación compleja para una niña”; “es una niña y es normal que tenga fantasías”; vemos que la mayoría de alumnos justifica la actitud de Ofelia por ser una niña. Aunque las ideas siguieron una misma línea interpretativa cada estudiante aportó con sus propios argumentos o agregó nuevos significados al análisis, en este caso Daniela al preguntarse por “el lugar de origen” de Ofelia, como si esta evasión fuera una excusa para encontrarse a sí misma.

El resultado de nuestro análisis nos permite observar que las estrategias empleadas por la docente abrieron oportunidades para que los estudiantes comprendan la naturaleza de lo fantástico a partir de reflexionar sobre la existencia de dos órdenes de acontecimientos: los del mundo real y los del mundo imaginario, además favoreció el pensamiento crítico al juzgar sobre lo que les parece correcto o no, en el comportamiento de una niña.

4.3.2. Vacilación


De acuerdo con Todorov (1980), lo fantástico implica la existencia de un acontecimiento extraño, que provoca una vacilación en el lector y el héroe. El análisis del corpus nos permitió identificar sí y cómo se movilizó este contenido en los foros.


En primer lugar, describimos los resultados que obtuvimos en relación a la vacilación en el lector. La duda o vacilación del lector frente al suceso extraño es lo que define lo fantástico (Todorov, 1980). Aunque en nuestro caso, el alumno es un espectador de la película (Foro1 y 2), en este análisis le hemos dado el tratamiento de lector. Para Todorov no se trata de cualquier lector

particular sino de un lector implícito que se inscribe en el texto con la misma precisión con que lo están los personajes. Para ello es importante la identificación del lector con el mundo de ficción. Como se analizó en el apartado (4.2.5.) los alumnos mostraron tres tipos de identificación: emocional, epistémica y perceptual. De modo que, también presentaron cierto grado de vacilación al reconocer la existencia de dos órdenes de acontecimientos: los del mundo natural y los del mundo sobrenatural. A continuación, presentamos un ejemplo tomado del primer foro.

Figura 14 Fragmento del primer foro

Profesora: ¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro, en la guerra o en su mundo de fantasía?

 **Re: 21/30**
de [@EstefaníaValverdeVásquez Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:17

 Conuerdo contigo, Ofelia puede correr más peligro en la guerra, que en su mundo de fantasía, aunque, como se indica en la película, en este mundo, debe enfrentar tres pruebas complicadas, y eso que todavía es una niña; y como hablamos del género fantástico, lo imaginario puede volverse real, según yo.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Vemos en esta intervención que Israel vacila con respecto a si el personaje enfrenta mayor peligro en la realidad o en la fantasía. Primero afirma que, “Ofelia puede correr más peligro en la guerra”, pero duda, acto seguido, plantea que sería en la fantasía porque esta puede volverse real. Recordemos que en esta obra la ambigüedad subsiste hasta el final. En la percepción del alumno no es claro si la fantasía de Ofelia, ocurre solo en su mente o si realmente está sucediendo y podría afectar a otros personajes, por eso, *El laberinto del Fauno* constituye un ejemplar perfecto de la ambigüedad fantástica. Vemos como Isael presiente que las fantasías de Ofelia, se volverán reales.

En segundo lugar, presentamos nuestros hallazgos con respecto a la vacilación en el lector. El héroe también sufre la ambigüedad entre los dos mundos, el de lo real y el de lo fantástico, y él mismo se asombra ante las cosas extrañas que lo rodean. El análisis de las intervenciones nos

permitió ver que los alumnos supieron identificar la vacilación en los personajes tanto de *El laberinto del Fauno* como de *la Metamorfosis*. A continuación, presentamos un ejemplo ilustrativo.

Figura 15 Fragmento del tercer foro

Andrés: ¿Por qué razón los padres de Gregorio lo rechazaban?

 **Re: Pregunta**
de Daniela - miércoles, 10 de marzo de 2021, 17:05

 Porque Gregorio se convirtió en una cucaracha y cuando salió al salón espanto a los inquilinos mismos que se fueron si pagar su estancia en el lugar.

 **Re: Pregunta**
de Javier - miércoles, 10 de marzo de 2021, 17:06

 por que era un insecto gregorio y por eso lo despreciaban

 **Re: Pregunta**
de Nayeli - miércoles, 10 de marzo de 2021, 17:06

 Por que lo veían como a un monstruo, y pensaban que talves ese monstruo ya no era su hijo.

 **Re: Pregunta**
de Adrián - miércoles, 10 de marzo de 2021, 17:08

 Por que ahora era un bicho (escarabajo) y cuando sallo de su cuarto se asustaron mucho

 **Re: Pregunta**
de Israel - miércoles, 10 de marzo de 2021, 17:09

 Porque Gregorio se había transformado en un insecto, razón por la que sus padres estaban, creo yo, aterrados y confusos. Por eso lo rechazaban.

En el tercer foro los alumnos movilizaron temas de su interés pues fueron ellos quienes propusieron las preguntas, es importante subrayar que la mayoría logró formular preguntas analíticas pertinentes para reflexionar en torno a los temas centrales de lo fantástico en este caso la vacilación de los personajes. Vemos que la pregunta que guía esta reflexión es: ¿Por qué razón los padres de Gregorio lo rechazaban? El efecto que produce la transformación de Gregorio en su familia permite comprender la percepción ambigua de los personajes ante el hecho insólito. En

esta obra, particularmente, lo sobrenatural aparece desde el inicio de la historia y no produce vacilación considerable en los personajes, al contrario, pronto tomarán este hecho con normalidad.

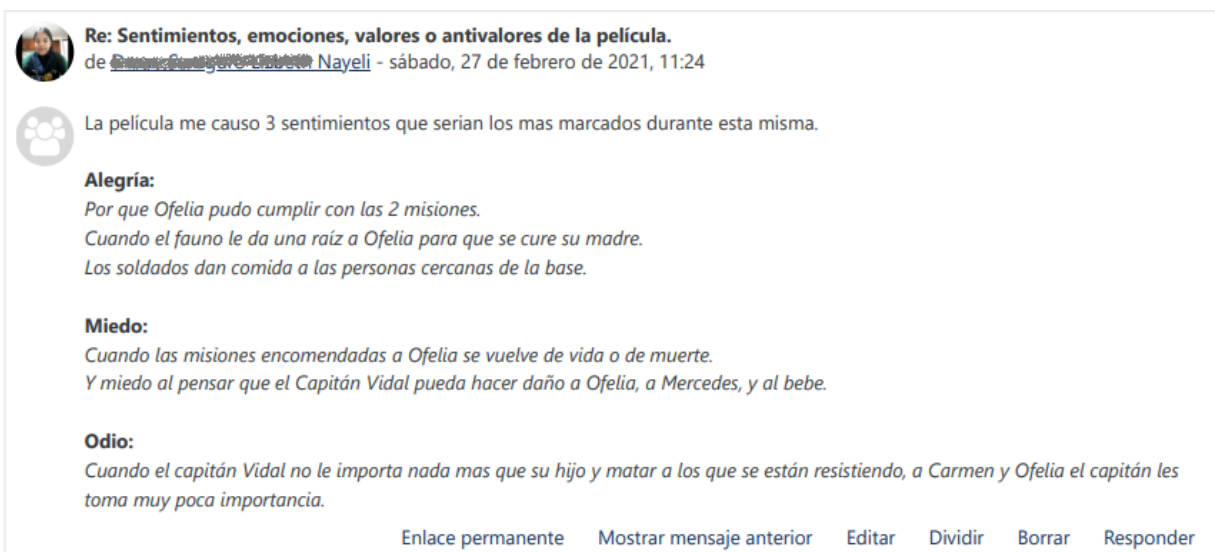
La duda en los personajes se percibe en expresiones como las siguientes: “talvez ese monstruo ya no era su hijo”, “se asustaron mucho”, “estaban, creo yo, aterrados y confusos”, la primera sensación de la familia de Gregorio es de vacilación y los alumnos lograron percibir aquello, aunque pronto los personajes aceptan el hecho sobrenatural con normalidad (Particularidad de *La Metamorfosis*). Por lo tanto, los resultados de nuestro análisis fueron favorables para sostener que se movilizó este contenido literario en los foros.

4.3.3. Miedo

De acuerdo con Lovecraft (1995) y a Todorov (1980) una de las condiciones de lo fantástico es el efecto que lo sobrenatural puede suscitar en el lector, este efecto suele ser el miedo. De hecho, muchos teóricos coinciden en que el concepto de género fantástico se define con relación al miedo. El análisis de las intervenciones especialmente del foro 2, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir su experiencia con la obra, permitió observar que la mayoría de ellos coincide en que esa experiencia fue el miedo. A continuación, presentamos un ejemplo ilustrativo.

Figura 16 Fragmento del segundo foro

Profesora: Escriba un párrafo sobre sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Nayeli](#) - sábado, 27 de febrero de 2021, 11:24

La película me causo 3 sentimientos que serian los mas marcados durante esta misma.

Alegría:
*Por que Ofelia pudo cumplir con las 2 misiones.
Cuando el fauno le da una raíz a Ofelia para que se cure su madre.
Los soldados dan comida a las personas cercanas de la base.*

Miedo:
*Cuando las misiones encomendadas a Ofelia se vuelve de vida o de muerte.
Y miedo al pensar que el Capitán Vidal pueda hacer daño a Ofelia, a Mercedes, y al bebe.*

Odio:
Cuando el capitán Vidal no le importa nada mas que su hijo y matar a los que se están resistiendo, a Carmen y Ofelia el capitán les toma muy poca importancia.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Vemos que Nayeli, comenta sobre los “sentimientos” que le produjo el filme, entre ellos el miedo “Cuando las misiones encomendadas a Ofelia se vuelven de vida o de muerte”. Las misiones encomendadas tienen relación al mundo fantástico, es decir, que la fantasía le provocó miedo cuando empezó a volverse real, sin embargo, en el filme la realidad no está exenta de peligro, por eso Nayeli también hace mención del Capitán Vidal que es la representación de la maldad del ser humano y de la guerra. Al igual que Nayeli, varios alumnos comentaron sobre el efecto que les produjo el filme en relación al miedo.

Por lo tanto, consideramos productiva la estrategia de la docente de indagar a los estudiantes sobre sus propias percepciones en lugar de limitarse a lo que ocurre en el filme. Esta observación nos permitió reflexionar en cómo los alumnos pueden movilizar contenidos literarios no desde la teoría sino desde su propia experiencia con las obras (textos, filmes), a partir de lo

cual, se pudo construir conocimiento a través de la puesta en diálogo de estas intervenciones con la guía docente.

Como vemos, los significados construidos por el alumno surgen de sus propias creencias sobre la infancia. Ahora bien ¿las características del texto pueden influir en esta concepción? De acuerdo con Todorov (1980) en la literatura fantástica, el hecho sobrenatural cumple una función social y una función literaria, en ambos casos se trata de una transgresión de una ley ya sea dentro de la vida social o del relato, es decir, constituye una ruptura en el sistema de reglas preestablecidas y encuentra en ello su justificación. Esta observación, nos permite analizar cómo esa visión de mundo que los estudiantes sostuvieron sobre la infancia va a verse cuestionada, dado que, el elemento sobrenatural va a modificar la situación precedente (infancia) y romper algunas normas establecidas. En la siguiente intervención vemos una nueva concepción sobre este tema:

Vemos como este quehacer de lectura está relacionado directamente en el proceso de comprensión y puede ser un pre requisito para la puesta en acción de otros quehaceres o habilidades de comprensión como la inferencia. Si bien, para el enfoque constructivo, el significado no se encuentra en el texto sino en la visión de mundo y contexto del lector, la naturaleza del texto, en el caso del género fantástico, forma parte del proceso de creación del significado.

4.4. Juego didáctico: tipos de interacción y modalidad de trabajo

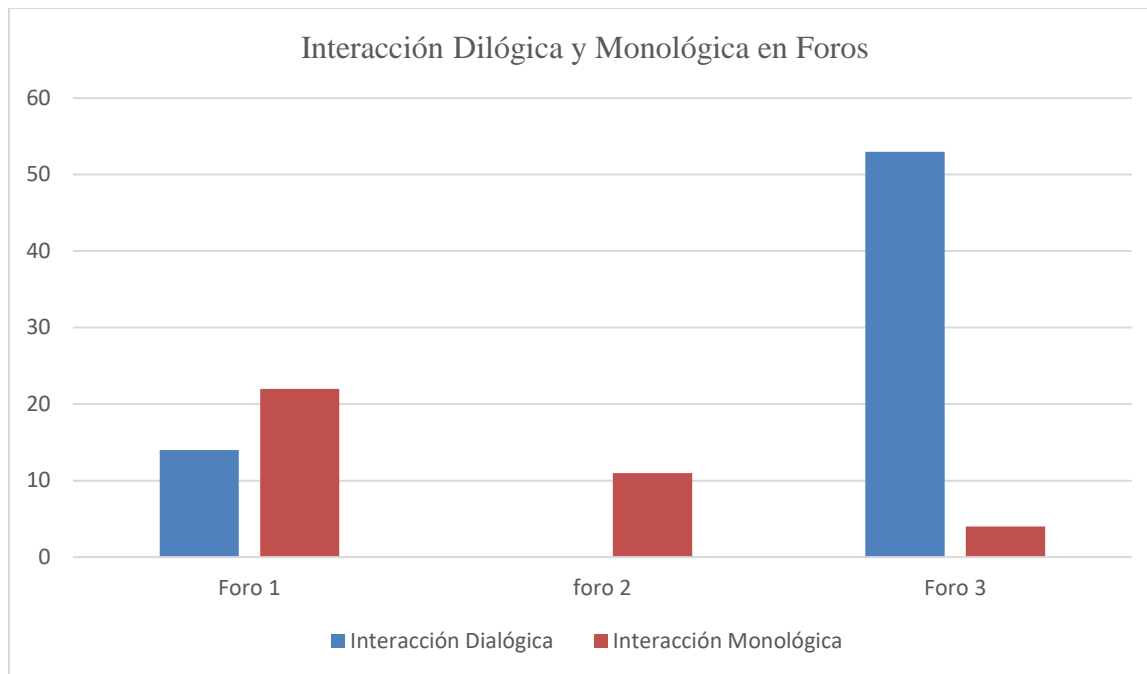
De acuerdo con Sensevy (2007) el juego didáctico es un ejercicio cooperativo, para ganarlo el docente debe emplear estrategias productivas de enseñanza, pues, el docente gana si el estudiante aprende. Por su parte, el estudiante lo acompaña en este juego es quien posee la información necesaria para la producción de las estrategias ganadoras, entonces ninguno puede ganar sin la ayuda mutua. Ahora bien, los roles que debe llevar a cabo el docente en este juego son: “definir,

hacer devolución, regular, institucionalizar”. Nuestro análisis se focaliza la definición del juego didáctico.

La definición del juego se refiere a la transmisión de reglas constitutivas del juego. Cada uno de los foros implementados en la secuencia didáctica se definió a partir de diferentes reglas o consignas. En el primer apartado (4.1.) analizamos la definición del juego didáctico con respecto a las consignas de escritura: cuáles se definieron en cada foro y cómo estas consignas favorecieron u obstaculizaron la movilización de quehaceres de lectura y escritura así como de contenidos literarios. A continuación, mostramos los resultados del análisis sobre el tipo de interacción: monológica y dialógica que se estableció en cada foro.

4.4.1. Interacción Dialógica y Monológica

De acuerdo con Sánchez (2009) la interacción en foros “es la sucesión de participaciones (acontecimientos), que constituyen un texto colectivo (la construcción conceptual del grupo, que en ocasiones se sintetiza en una relatoría, en un resumen estructurado o en una lista de conclusiones)” (p. 32). Existen dos formas en que los estudiantes pueden interactuar en foros: en primer lugar, dialógico o conversacional cuando las interacciones están basadas en la igualdad y buscan el diálogo valorando los argumentos de los demás para llegar a la comprensión conjunta de un tema y en segundo lugar, monológico cuando no existe una interacción real entre los participantes, ya que la comunicación es solo unidireccional. A continuación, presentamos la frecuencia de interacciones en los tres foros.

Figura 17 Interacción dialógica y monológica en la implementación de foros

La figura 17 muestra los tipos de intervención dialógico y monológico que ejercieron los estudiantes en los tres foros. Vemos que, el primero presentó una dinámica de interacción orientada en mayor grado hacia el estilo monológico con un total de 22 intervenciones frente a 14 intervenciones en estilo dialógico; el segundo foro no presentó participación dialógica sino únicamente monológica con 11 intervenciones; y, el tercer foro presentó una mayor participación dialógica con un total de 53 intervenciones frente a 3 monológicas.

A partir de estos resultados observamos que la forma de interacción que predominó en la implementación de los foros fue dialógica, el dinamismo comunicativo característico de este estilo favoreció la participación de los estudiantes en los foros, la confrontación de ideas y la construcción colaborativa de significados. En menor número tenemos el estilo monológico cuyas intervenciones fueron de carácter unidireccional, es decir, que no recibieron comentarios. Cabe

señalar que la docente definió estas dos formas de interacción en el juego didáctico con el propósito de contrastar los resultados.

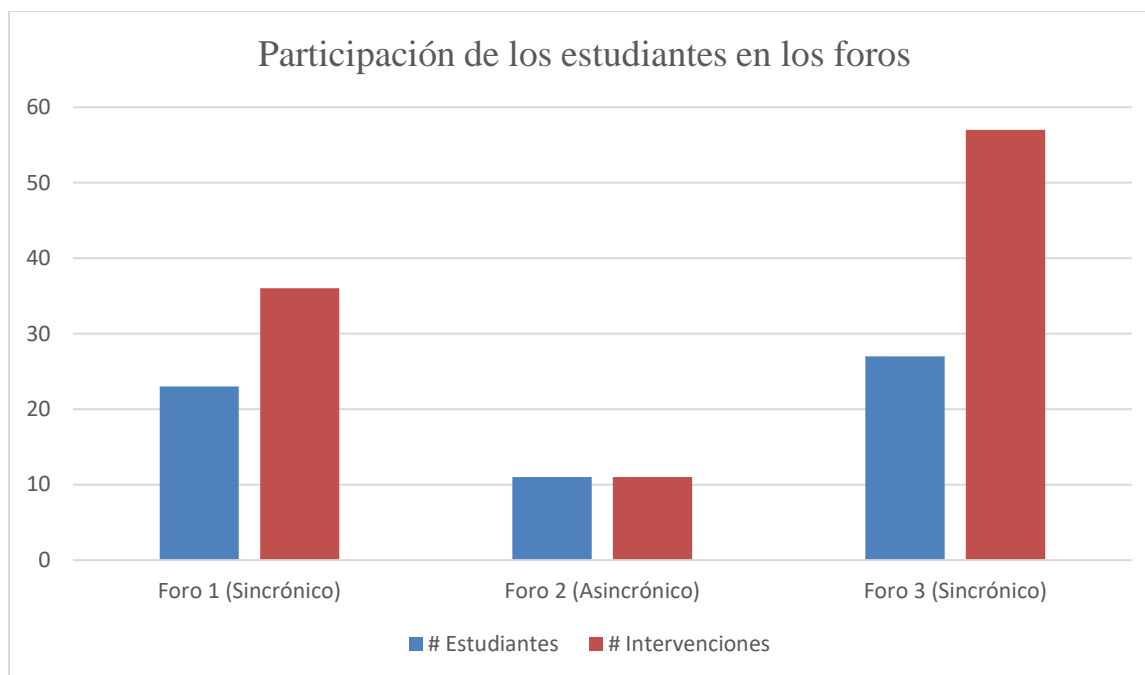
4.4.2. Modalidad Sincrónica y Asincrónica

Para Molina (2016) trabajar con escritura en el aula implica organizar las modalidades de trabajo que ubican a la escritura como eje de los intercambios entre docentes y alumnos en clase y en casa. Los resultados de nuestro análisis muestran dos modalidades de trabajo:

La modalidad sincrónica implica que los estudiantes y la docente interactuaron en tiempo real. En el caso del primer y segundo foro se implementaron durante la clase virtual (Zoom) mediante la plataforma Moodle. Entre las ventajas de esta modalidad resaltamos la posibilidad que tuvo la docente de supervisar el trabajo de los estudiantes, motivar la participación, aclarar dudas y retomar la consigna las veces que sean necesarias mientras los estudiantes hacen la tarea, entre las desventajas de esta modalidad tenemos que el estudiante dispuso de menos tiempo para el proceso de escritura: planificación, textualización, revisión por lo que las respuestas fueron más breves y concisas.

La modalidad asincrónica supone que la interacción entre profesor y estudiantes no tiene coincidencia temporal. El segundo foro se realizó en esta modalidad, su principal ventaja fue que el alumno dispuso de mayor tiempo en la tarea escritural por lo que las respuestas alcanzaron mayor extensión y profundidad. Sin embargo, la participación de los alumnos disminuyó considerablemente al no haber control por parte de la docente.

A continuación, en la figura 18 presentamos el número de estudiantes que participaron en los tres foros y cantidad de intervenciones que ejercieron en cada uno:

Figura 18 Cantidad de intervenciones de los estudiantes en los foros

La tabla muestra el número de estudiantes que participaron en cada foro y la cantidad de intervenciones realizadas. Vemos que la mayor participación se dio en el tercer foro con 27 estudiantes y 57 intervenciones, en segundo lugar, se encuentra el primer foro con 23 estudiantes y 36 intervenciones, cabe resaltar que ambos foros se realizaron en modalidad sincrónica, en tercer lugar, se ubica el segundo foro con la participación de 11 estudiantes y 11 intervenciones, este foro se realizó en modalidad asincrónica.

Los resultados de este análisis muestran que el acompañamiento de la docente favoreció la participación estudiantil porque permitió motivar y controlar el trabajo de los alumnos, explicar y repetir la consigna, brindar ejemplos y responder preguntas de los estudiantes, también el tipo de interacción dialógica mejoró la participación porque demandó a los estudiantes mayor cantidad de intervenciones para responderse y confrontarse entre pares. Por lo tanto, al analizar los foros desde la perspectiva del juego didáctico es importante considerar la interacción dialógica y la modalidad

sincrónica para obtener mayor participación de los estudiantes y mejorar el dinamismo comunicativos en los foros.

Capítulo 5

Conclusiones generales

El objetivo general de nuestra investigación fue identificar y caracterizar los quehaceres de lectura y escritura movilizados por 30 estudiantes de Décimo año de Educación General Básica en la implementación de tres foros. Asimismo, parte de este objetivo fue describir si y cómo estos mismos quehaceres que se ejercieron en el aula promovieron la enseñanza de otros contenidos disciplinares en torno al género fantástico.

Partimos del problema descrito por Delia Lerner (2001) acerca del desafío que debe asumir la escuela con respecto a formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita. Un desafío que ha de tener en cuenta la construcción del objeto de enseñanza tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura, lo cual conlleva incluir como contenidos de enseñanza los quehaceres del lector y del escritor.

Para alcanzar nuestro objetivo, empleamos como abordaje metodológico la investigación acción que se llevó a cabo a partir de cuatro fases: planificación, acción, observación y análisis de una secuencia didáctica sobre el género fantástico. Esta metodología resulta un aporte al profesorado que busca cuestionar su propia práctica educativa; preguntase por su quehacer en el aula y por los objetivos de la enseñanza; indagar los contenidos, los métodos y las estrategias que utiliza y evaluar el proceso y los resultados.

A continuación, presentamos y discutimos los resultados del Capítulo 4 sobre los quehaceres de lectura y escritura que movilizaron los estudiantes al intervenir en tres foros durante la secuencia didáctica:

Cuando las prácticas de lectura y escritura se ponen en acción y en reflexión, no solo se convierten en objeto de enseñanza, sino en medio para trabajar otros contenidos disciplinares

(Cordero, 2020). En nuestro caso, los foros configuraron el medio didáctico que favoreció que leer y escribir se tornen no solo objetos de enseñanza sino también herramientas productivas para la construcción colectiva de conocimiento en el aula. Los resultados de nuestro análisis nos dejan ver que los estudiantes al intercambiar y confrontar sus interpretaciones y puntos de vista sobre obras literarias y fílmicas no solo movilizaron quehaceres de lectura y escritura sino también contenidos propios del género fantástico. De esta manera, se intentó crear en el aula “virtual” las condiciones para aprovechar la función epistémica de la lectura y la escritura, en línea con los estudios que muestran que cuando las prácticas de lectura y escritura se ponen en acción y en reflexión, no solo se convierten en objeto de enseñanza, sino en medio para trabajar otros contenidos disciplinares (Cordero, 2020; Molina, 2016; Rosli, 2016).

Las estrategias didácticas que empleó la docente en los foros fueron: consignas de escritura argumentativa, interacción dialógica y monológica y modalidad de trabajo sincrónico y asincrónico. Estas estrategias introdujeron algunos cambios en favor de una interacción más reflexiva con intercambio de conocimientos propios y confrontación de ideas como condición para actualizar la función epistémica de la escritura. Estos cambios se evidenciaron en el incremento de la participación y la experimentación de diversas estrategias argumentativas (confrontar, inferir, ejemplificar, apelar a sus conocimientos previos, etc.). Con estas estrategias la profesora puso en juego dos tipos de contenidos: los quehaceres de lectura y escritura y los contenidos literarios propios del género fantástico.

Gracias a las acciones ejercidas por la docente, los alumnos pudieron asumir el rol de lectores del género fantástico: comprender sus elementos, dar respuesta a las interrogantes planteadas por la docente, asumir una posición y defenderla, confrontar aquellas ideas con las que no están de acuerdo y descubrir nuevos significados. En este sentido, a través del diseño de una

situación didáctica concreta con actividades de lectura y escritura canalizadas a través de tres foros, la docente generó una comunidad de aprendizaje dentro de la cual los estudiantes pudieron ejercer prácticas sociales de lectura y escritura individuales y colectivas.

El análisis de las intervenciones de los alumnos mostró que la puesta en acción de quehaceres de lectura y escritura en la interacción en foros promovió la reflexión, situada y oportuna, de contenidos disciplinares. La puesta en acción de quehaceres de lectura públicos (Lerner, 2001) de carácter colectivo e interactivo: *comentar lo que se ha leído o visionado, confrontar con sus compañeros las opiniones generadas y discutir sobre las intenciones implícitas* y privados: *ejemplificar a partir de la narración de escenas, identificarse con los personajes y apelar a su experiencia de mundo*, promovió la reflexión sobre conceptos propios del género fantástico como las nociones realidad-fantasía, la vacilación y el efecto en el lector.

Los resultados ponen en evidencia, en primer lugar que, al poner en acción el quehacer de lectura público *comentar lo que se ha leído o visionado* sobre los episodios o los personajes de las obras analizadas favoreció: el intercambio de ideas sobre las nociones realidad-fantasía (foro 1) la apreciación acerca de las emociones experimentadas (efecto en el lector) (foro 2) y el planteamiento y análisis de los temas que les resultaron más atractivos entre ellos la vacilación de los personajes (foro 3) posibilitando mediante el intercambio de ideas la construcción cooperativa de conocimiento en el aula.

En segundo lugar, los resultados del análisis dejan ver que ejercer el quehacer de lectura público *confrontar con sus compañeros las opiniones*, generalizó la discusión en el aula, orientada a analizar las acciones de los personajes dentro de lo que los alumnos consideraban correcto e incorrecto (foro 1), con lo cual se movilizaron los contenidos literarios (noción realidad-fantasía, vacilación, efecto en el lector). Esta actividad estaba dirigida a recrear una práctica social como es

confrontar las opiniones sobre un libro o una película para que los estudiantes asumiendo el rol de lectores tengan la oportunidad de defender sus ideas utilizando argumentos convincentes que permitan imponer su punto de vista frente a los demás.

En tercer lugar, los hallazgos evidencian que la puesta en acción del quehacer de lectura *discutir sobre las intenciones implícitas o hacer inferencias* fue fundamental para lograr la comprensión de las obras, principalmente cuando lo que se indagó fueron las causas y consecuencias de las acciones de los personajes o de hechos que configuraban la trama. Hallamos dos tipos de inferencia según la clasificación de Escudero y León (2007): explicativas, las que se refieren a las causas o anticipaciones y predictivas las que aluden a revelaciones o consecuencias que los alumnos presumiblemente hicieron al intentar comprender por sí mismos los “textos”.

En cuarto lugar, nuestro análisis muestra que el quehacer de lectura *ejemplificar a partir de la narración de escenas* se ejerció dentro del proceso de argumentación ya que a partir de relatar episodios de la obra literaria (*La metamorfosis*) y fílmica (*El laberinto del Fauno*) los alumnos justificaron sus opiniones. Los resultados muestran que el relato y el ejemplo fueron los recursos más empleados por los alumnos para la argumentación. Por lo tanto, aquellas situaciones en donde argumentar y narrar se combinaron e interceptaron fueron productivas para la construcción de conocimiento.

En quinto lugar, los resultados nos permiten observar que ejercer el quehacer de lectura *identificarse con los personajes*, favoreció la conexión de los alumnos con lo “textos”, permitiéndoles adentrarse en los otros mundos que la literatura y el cine nos ofrecen, implicarse emocionalmente con las obras y que la experiencia vaya más allá de lo académico. En sexto lugar, movilizar el quehacer de lectura privado *apelar a su experiencia de mundo* permitió que cada estudiante encuentre sus propios significados a partir de sus conocimientos previos, sus esquemas

o marcos conceptuales. La literatura y el cine ofrecen una gran posibilidad de líneas interpretativas, lo esencial al momento de construir conocimiento es considerar simultáneamente la perspectiva del objeto de conocimiento y la de los alumnos. De este modo, los alumnos fueron participantes activos en la construcción de significados al atribuir un sentido personal al objeto de estudio (género fantástico).

Por último, el análisis del corpus muestra que la puesta en acción del quehacer de escritura: *poner en acción recursos lingüísticos* no solo contribuyó a un propósito comunicativo (expresar puntos de vista) sino a la consecución un objetivo didáctico: reflexionar sobre los problemas que plantea la escritura y apelar a los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos (marcadores argumentativos) lo cual resulta indispensable para la producción de textos coherentes, por otra parte, el quehacer *decidir el tema de escritura* permitió que los alumnos escriban a partir de sus propios temas de interés.

Los resultados también evidencian que los quehaceres de lectura y escritura que acabamos de mencionar aparecieron fuertemente entramados entre sí. Puestos en acción, los quehaceres de lectura y escritura, a más de objeto, funcionaron como medios para trabajar conjuntamente los contenidos relativos al género fantástico. Asimismo, estos resultados nos muestran que la función epistémica provino, más que de la escritura en sí misma, de la forma en la cual esta fue trabajada en el aula. No fue la escritura de comentarios, sino el intercambio y la confrontación de estos comentarios en los foros lo que creó las condiciones para que pudiera ser aprovechada como herramienta de enseñanza.

Referencias

- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17.
- Ballesteros, C. (2014). La teoría de acción didáctica y el teatro en la escuela. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1199/TE-11285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barboza, Y. (2007). La lectura: herramienta fundamental para la formación de los futuros docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 13(24), 112-130.
- Barriga, A. (2013) Secuencias de aprendizaje. *¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?*, 3(17), pp. 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI de España Editores.
- Bassas, C. (2021). Rol y Literatura: ampliando los límites de la narración. [Tesis de grado, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/179224>
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Forth Collins, CO: The WAC Clearinghouse.
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Enero-diciembre, (13), 101-123
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Editora Nacional.
- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. [Tesis de grado, Universidad del Tolima].
- Briñez, N. (2020). La lectura y escritura como instrumentos para potenciar aprendizajes significativos en la clase de física. *Maestros que Transforman*, 60. <https://core.ac.uk/download/pdf/328166266.pdf#page=60>
- Calvo, A. (2009). *Programas para mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- _____. (2005b). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE. UU. y Argentina. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carr, W. , & Kemmis, S. K. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Victoria, New Zealand: Deakin University.
- Carranza, I. (1997). *Argumentar narrando*. México: Universidad Autónoma de México.
- Carter, M., Ferzli, M., y Wiebe, E. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Castro, N., Suárez, X., y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 70(16), pp. 23-41. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179445403002/html/>
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery. Ponencia presentada para las Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing identities”, Universidad de Wollongong, New South Wales. <https://n9.cl/3juup>
- Clerehan, R. (2003). Transition to Tertiary Education in the Arts and Humanities: Some Academic Initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education* 2(1), 72-89.
- Condemarín, M. (1984). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. <https://n9.cl/kgu3k>
- Converse, C. W. (2012). It's not just the facts, ma'am: writing for success in Career Education. *Across the Disciplines*, 9(3). http://wac.colostate.edu/atd/second_educ/converse.cfm

- Cordero, R. (2020). *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://n9.cl/7adg4>
- Creswell, J. W. (2007). *Writing a qualitative study. Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Eguinoa, A. (julio-diciembre 2000). El lector alumno y los textos literarios. Colección Pedagógica Universitaria, 34, 31-54. Recuperado el 8 de octubre de 2006 en http://www.uv.mx/iie/Coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm
- Escudero, Inmaculada, & León, José Antonio. (2007). Inferential processes in written discourse comprehension: Influence of text structure on comprehension processes. *Revista signos*, 40(64), 311-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, (24), 128-135.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf
- García, M., y López, L. (2011). Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Superior.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/andrea-garcia-melopdf-ecsUz-articulo.pdf>
- Garibay, M. (2013). El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Centro de Estudios Avanzados.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf_1198.pdf
- Gaut, B. (2010). Empathy and identification in cinema. *Midwest Studies in Philosophy*, 34, 136-157.

- Gómez, E. (2010). De la literatura al cine: aproximación a una teoría de la adaptación. *Revista De Filología Alemana*, 5 (2), pp. 245-255.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/36548#:~:text=La%20adaptaci%C3%B3n%20literaria%20al%20cine,menor%20frente%20a%20la%20literatura>.
- González, M.G. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 175-194
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje* (Vol. 71). Ediciones Akal.
<https://n9.cl/uiby2>
- Graham, L., Berman, J., y Bellert, A. (2017). Aprendizaje sostenible: prácticas inclusivas para las aulas del siglo XXI. Alata.
- Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 5(24), pp. 128-135.
<https://www.redalyc.org/journal/853/85346806010/html/>
- Hansen, J. (2009). Multiple literacies in the content classroom: high school students' connections to U.S. History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 597-608.
- Igartua, J. J. y Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52.
- Kemmis, S. (1994) Action research, in T. Husén & N. Postlethwaite (Eds) *International Encyclopaedia of Education*, Volume 1. Exeter: Elsevier
- Klein, P., y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311- 350. DOI: 10.17239/jowr-2016.07.3.01.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 4 ed. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Laverde, A., Ligia, M., Montoya, A., Uribe, Y. y Tobar, M. (2010). *Cine y literatura: Narrativa de la identidad*. Anagramas, 5(8), pp. 129-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222010000100009
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lovecraft, H. P (1995). *El horror sobrenatural en la literatura*, Melitón Bustamante (trad.), México, Fontamara
- Marland, M. (2003). *The Transition from School to University: Who prepares whom, when, and how? Arts and Humanities in Higher Education* 2(2), 201-21.
- Martínez y Sánchez, E. (2003). *El valor del cine para aprender y enseñar*. Revista Científica de Comunicación y Educación, 45-52
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). *Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis*. En P. Leavy y S. Hesse Biber (Eds.). *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- Mercado, M. (2020). *La lectura y la escritura como herramientas para la construcción de conocimiento en la asignatura Franja Social en Salud II. La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle: Vol. II. Leer y escribir en la Facultad de Salud, 29.*
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel Superior*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Superior.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Molina, M. (2016). *Argumentar por escrito para aprender en dos disciplinas universitarias: alcance de las condiciones didácticas y las condiciones docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tucumán].
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68.
- Najarro, R. y Ávila, A. (2019) Utilidad del foro virtual en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la maestría de docencia universitaria de la universidad Norbert Wiener, año 2019. [Tesis para la obtención del título de Maestro, Universidad de Robert Wiener]. http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/3421/T061_41209837-10018550_M.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140. DOI: 10.3102/00346543074002117.
- Parkinson, D. (1998). Historia del cine. Barcelona, España: Ediciones Destino Thames and Hudson.
- Pérez, R. (2010). "Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas". II Congreso internacional de Didactiques

- Price, C. (2014). Hablar y escribir sobre la obra: una problemática inter-didáctica para la enseñanza artística y cultural. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (11), pp. 25-40. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2299>
- Real Academia Española de la Lengua. (2020). Diccionario: Juego. <https://dle.rae.es/juego>
- Reichelt, M. (2005). WAC practices at the secondary level in Germany. *The WAC Journal*, 16, 89-100.
- Rivera-Anchundia, M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Roni, C., y Carlino, P. (2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221.pdf>
- 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>
- Russel, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in ‘academic literacies’ and ‘writing across the curriculum’: approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sánchez-Upegui, Alexánder Arbey. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Retrieved September 03, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200004&lng=en&tlng=es.

- Sánchez, S. (s.f). Otro mundo para las ciencias. Ciencia Ficción y Literatura Fantástica para fomentar la lectura y mejorar la enseñanza y aprendizaje de las materias científicas. <https://pdfs.semanticscholar.org/fccc/cd33dabf472df91df7ea2c3deddfaba70133.pdf>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós: Barcelona.
- 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.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. https://static.s123-cdn.com/uploads/4071810/normal_6005e73f71381.pdf.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.
- Todorov, T. (1980) *Introducción a literatura fantástica*. Editions du Seuil.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.

Wells, D. (2004). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*.
New York: Cambridge University Press.

Wolsey, T. y Kelsey, L. (2009). How can we help adolescents think about content through writing?
En J. Lewis (Ed.), *Essential questions in adolescent literacy. Teachers and researchers describe what works in classrooms* (pp. 215- 236). New York: Guilford Press.

Anexos

Anexo 1: Planificación de Unidad Didáctica

PLANIFICACIÓN DE PARCIAL							
1. DATOS INFORMATIVOS							
DOCENTE:	LIC. KAREN VALVERDE	ÁREA:	LENGUA Y LITERATURA	GRADO:	DÉCIMO	PARALELOS:	A Y B
		ASIGNATURA:	LENGUA Y LITERATURA				
N° DE PARCIAL DE PLANIFICACIÓN:	3	OBJETIVOS GENERALES DE LOS PARCIALES: 2 Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.					
		CARGA HORARIA:	(VIRTUAL)	FECHA DE INICIO:		FECHA DE FINALIZACIÓN:	
EJE TRANSVERSAL	Respeto a las variedades lingüísticas.	PERIODOS:	(Virtual)	08-02-2021		16-04-2021	
2. PLANIFICACIÓN							

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
SEMANA 1 LL.4.3.2. Construir significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.	Sesión 1-4 Anticipación: -Encuadre de la clase (Presentación de la secuencia didáctica) -Observa el cortometraje Paper Man Construcción: -Analiza la estructura del cuento: inicio, nudo, desenlace (en grupos) -Atiende a la exposición de la docente sobre el origen de la literatura fantástica -Comenta con ejemplos de historias fantásticas en el cine, en la literatura, en la televisión, etc y justifica por qué pertenecen al género fantástico -Consolidación: -Lee el cuento fantástico "La pata de mono" y resuelve un cuestionario de base semiestructurada sobre la lectura	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Análisis literario (estructura del cuento)
SEMANA 2 LL.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas.	Sesión 1-4 Anticipación: -Lee diferentes micro cuentos en voz alta analiza los personajes y elementos narrativos y deduce el elemento sobrenatural Construcción: -Atiende a la clase expositiva sobre el concepto y los tópicos del género fantástico -Resuelve un cuestionario de lectura comprensiva sobre microcuentos fantásticos -Consolidación:	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Microcuento

	-Escribe un microcuento fantástico		
SEMANA 3 LL.4.3.3. Elaborar criterios crítico-valorativos al distinguir las diferentes perspectivas en conflicto sobre un mismo tema, en diferentes textos	Anticipación -Observa la primera parte del laberinto del Fauno -Comenta sobre los personajes y ambiente de la historia Construcción -Construcción -Interviene en un foro de preguntas analíticas sobre el filme Consolidación -Comenta y confronta las respuestas de sus compañeros en una plenaria sobre el foro	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Foro
SEMANA 4 LL.4.4.3. Usar estrategias y procesos de pensamiento que apoyen la escritura de diferentes tipos de textos periodísticos y académicos.	Anticipación -Observa la segunda y tercera parte del laberinto del Fauno -Comenta sobre el bien y el mal en la película -Construcción -Resuelve un cuestionario de preguntas del filme Consolidación -Interviene en un foro de comentario del filme	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Foro
SEMANA 5 LL.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas	Anticipación -Observa un video sobre las características del género fantástico Construcción -Lee el cuento el almohadón de plumas de Horacio Quiroga -Observa una adaptación del cuento -Identifica los elementos del género fantástico en el cuento Consolidación: -Resuelve un cuestionario de preguntas sobre el cuento	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Preguntas y respuestas INSTRUMENTO Cuestionario
SEMANA 6 LL.4.3.1. Comparar, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrastar sus fuentes.	Anticipación -Dialoga sobre lo que entiende o conoce sobre la metamorfosis Construcción Lee la primera parte de la metamorfosis Consolidación: -Realiza un dibujo sobre el personaje principal	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones de los alumnos INSTRUMENTO Dibujo
SEMANA 7 LL.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.	Anticipación: -Retroalimentación y exposición del trabajo grupal Construcción: -Lee la segunda parte de la metamorfosis Consolidación: -Caracteriza los pensamientos de Gregorio Samsa (en grupo)	Plataforma Cisco Webex Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Organizador gráfico
SEMANA 8 LL.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.	Anticipación: -Dialoga sobre sus impresiones del fragmento leído de la Metamorfosis especialmente sobre los valores reflejados en la historia Construcción: -Lee la tercera parte de la metamorfosis Consolidación:	Plataforma Cisco Webex Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Foro

	-Interviene en un foro sobre los temas que más llamaron su atención a partir de preguntas y respuestas		
SEMANA 9 LL.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.	Anticipación: -Encuadre de la clase -Lee una reseña sobre la metamorfosis Construcción: -Identifica los elementos en la reseña leída -Observa las diapositivas sobre los elementos de la reseña -Escribe la primera versión de la reseña Consolidación: -Revisa en grupos las reseñas	Plataforma Cisco Webex Plataforma Moodle Módulo	TÉCNICA Producciones escritas INSTRUMENTO Foro
SEMANA 10	Anticipación: Retroalimentación de los temas de la unidad mediante preguntas y respuestas Construcción: Resuelve una prueba de base semiestructurada Consolidación: Revisa y corrige las preguntas de la prueba	Plataforma Zoom Plataforma Moodle Módulo del Ministerio	TÉCNICA Prueba de ejecución INSTRUMENTO Prueba de base semiestructurada

Anexo 2: Foro 1

Lengua Y Literatura 10

[Área personal](#) / [Mis cursos](#) / [19 Leng_10](#) / [Parcial 3](#) / [Laberinto del Fauno 1 SJ_GA_PORT1_LL03](#) / [1/10](#)

 [Buscar en los foros](#)

Laberinto del Fauno 1 SJ_GA_PORT1_LL03)

1/10

Configuraciones ▾

◀ 11/20

21/30 ▶

Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a...

Mover



1/10

de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:52



¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 1/10

de [Campoverde Hurtado Dayanna Vanessa](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:55



Puede ser que si ya que si la niña se concentra en lo que está pasando en la realidad va a asustarse y puede quedarse traumatada.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 1/10

de [Cabrera Jadan Emely Noemi](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:57



Si porque es una niña en medio de una guerra trata de evadir la realidad porque es muy dura por eso ella ve la fantasía como su única salida para no enfrentar la realidad.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 1/10

de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:24



Estoy de acuerdo contigo, ya que, como se indica, están en periodo de guerra, y esta al ser una situación compleja para una niña, es recomendable que ella evada esta situación, la cual le puede perjudicar.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 1/10

de [Calle Zumba Doris Daniela](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:58



Para mi si ya que se encuentra en una situación de guerra y la parte de la fantasía le ayuda a distraerse un poco a demás de que quiere descubrir su lugar de origen.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)




Re: 1/10

de [Guamán Tenorio Leslie Dayanna](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:04




Estoy de acuerdo con tu respuesta, ya que sería la manara mas factible de poder escapar de su realidad tan grave que esta pasando por que se encuentra en zona de guerra

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:05
Estoy de acuerdo ya que es una niña y es normal que tenga fantasías, aparte así se distrae de todo lo que está pasando


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Cando Ayala Johan Alexis](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00

 Si, porque Ofelia no le gusta la realidad en la que vive como se ve en la película, por ejemplo: al decir que el capitán es su padre, ella insiste que su padre es otra persona, y otro ejemplo sería que mientras la madre va enfermado, Ofelia se pone cada vez mas triste y no quiere aceptar que su madre muera.


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Campoverde Hurtado Dayanna Vanessa](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:03

 Estoy de acuerdo contigo ya que tienes razón por lo que está pasando la niña y en si la fantasía de ella es una buena manera de salir de su realidad.


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Ávila Patiño Cesar Alejandro](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:04

 Me parece bien lo que dices, ya que es la única escapatoria (fantasear), para Ofelia ya que no le gusta lo que esta pasando en su vida


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Barros Ordoñez Erick Steven](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00

 Me parece que si ya que es una manera de que ella se distraiga de lo que esta pasando en la realidad


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Cabrera Jadan Emely Noemi](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:05

 Estoy de acuerdo ya que es una niña en medio de una guerra para que se distraiga de lo que esta pasando en la realidad


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Ávila Patiño Cesar Alejandro](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:02

 Es normal que un niño fantasee ya que como es una niña como máximo lo que puede hacer es preocuparse un poco por lo que le pasa a su madre, su padrastro, y la situación es si y hasta ahí no puede hacer mas, y no tiene nada de malo fantasear un poco en el caso de Ofelia

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 1/10
de [Guamán Barzallo Andi Ronal](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:09

 Estoy de acuerdo con tu opinión, y lo que podría agregar es que este conflicto armado no le aporta nada bueno o hasta la puede perjudicar

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Laberinto del Fauno 1 SJ_GA_PORT1_LL03)

11/20

 Configuraciones ▾

← 21\30

1/10 ►

Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a...

Mover



11/20

de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:53



¿La madre de Ofelia hace bien en pedirle que deje de fantasear?

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20

de [Encalada Encalada Angela Dennise](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:57



Si estoy de acuerdo para que vea la realidad con seriedad

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20

de [Cobos Buele José Antonio](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:01



estoy de acuerdo de este raonamiento pero agregaria que que su madre lo hace para centrarla en la realidad

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20

de [Cobos Buele José Antonio](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59



En realidad su madre Carmen piensa protegerla y las fantasía como los libros no lo Arián pero esta mal ya que es una niña que esta aprendiendo de su fantasía que ha futuro lo va ha hacer

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20

de [Guamán Barzallo Andi Ronal](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59



Creo que en la mayoría de los casos si es una buena acción, ya que es una invitación a que empiece a madurar, sin embargo en el ambiente tenso que vive Ofelia por causa de los conflictos armados, creo que fantasear es una buena forma de alejarse de todos esos problemas los cuales no le aportan nada y pueden perjudicarla emocionalmente o físicamente

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)




Re: 11/20

de [Coraizaca Morocho Tomas Adrián](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:06



estoy de acuerdo con este comentario ya que fantasear es muy común en las personas y en especial en los niños pequeños o en edad adolescente como Ofelia, y en su caso fantasear le hará sentir cómoda o mas confiada en un momento como es la guerra

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20
de [Cotera Ordoñez Christian Valentin](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59




no porque ella se sentía feliz de como era

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20
de [Corazaca Morocho Tomas Adrián](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59



A mi opinión y mi punto de vista si estaría bien ya que mediante sus fantasías podría ayudar a las demás personas en resolver algunos conflictos que se podrían presentar mediante continua la historia

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)




Re: 11/20
de [Chocho Zambrano Wendy Jaqueline](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00



Por una parte si porque esto podría hacerla ver como una persona más madura, pero por otra no ya que es una niña y l@s niñ@s siempre fantasean y es muy normal.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20
de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00



A mi opinión, yo diría que Carmen no hace bien en pedir eso, aunque ella quiera protegerla; ya que, una niña todavía no está preparada para situaciones avanzadas, en este caso, un periodo de guerra. Según yo, es una mejor opción que ella no afronte esa clase de problemas, y que mejor se distraiga de ellos mediante algún pasatiempo, como es la lectura.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: 11/20
de [Duran Saraguro Lizbeth Nayeli](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:00



Yo creo que hace mal la madre ya que Ofelia al ser una niña tiene mucha imaginación, y al fantasear huye de esa guerra que esta pasando cerca de ella.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

◀ 21/30
1/10 ▶

Laberinto del Fauno 1 SJ_GA_PORT1_LL03)

21/30

 Configuraciones ▾

◀ 1/10


opinión ▶


Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a...

Mover


Se ha alcanzado la fecha límite para publicar en este foro, por lo que ya no puede publicar en él.

 **21/30**
de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:55

 ¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro? en la guerra o en su mundo de fantasía


[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Pillajo Segovia José Andrés](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:57

 En mi opinión sería en la guerra porque como ella y gente pueden morir


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Pintado Valencia Alexia Rebeca](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59


 yo opino que en la guerra porque esta viviendo algo que es real y puede matarla verdaderamente, en cambio lo que pase en su mundo de fantasías solo será hay y cuando despierte todo será normal y nada de lo que soñó paso


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Pillajo Segovia José Andrés](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:02


 También puede ser muy peligroso porque hay la guerra y pueden morir gente y a ella y diría que estoy de acuerdo


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 **Re: 21/30**
de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:17


 Conuerdo contigo, Ofelia puede correr más peligro en la guerra, que en su mundo de fantasía, aunque, como se indica en la película, en este mundo, debe enfrentar tres pruebas complicadas, y eso que todavía es una niña; y como hablamos del género fantástico, lo imaginario puede volverse real, según yo.


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)


 **Re: 21/30**
de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59


 Yo creo que Ofelia corre más peligro en su mundo de fantasías, ya que se enfrenta a tres pruebas que son muy complicadas y más para ella que es todavía una niña


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)


-  **Re: 21/30**
de [Chocho Zambrano Wendy Jaqueline](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:13


 Estoy de acuerdo con tu respuesta ya que al ser una niña no podría defenderse y no tendría ideas para salvarse.


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)
-  **Re: 21/30**
de [Vásquez Miranda Erick Sebastián](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 16:59


 Yo diría que en su mundo de fantasía porque a la vez tiene seres buenos y malos


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)
-  **Re: 21/30**
de [Guamán Tenorio Leslie Dayanna](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:01

 En mi opinión, Ofelia corre más riesgo en la Fantasía, por las cuales ella tiene que cumplir tres retos por decirlo así para poder probar que ella es la princesa de ese mundo además podría ser peligroso por lo cual no sabe con que se va a enfrentar.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)
-  **Re: 21/30**
de [Calle Zumba Doris Daniela](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:03

 Concuerdo contigo ya que si corre peligro al enfrentar esos 3 retos para descubrir de donde viene realmente.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)
-  **Re: 21/30**
de [Parra Garcés Cristian Javier](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:05

 en mi opinión la niña corre mayor peligro en la guerra nunca se sabe si le puedan matar a Ofelia en plena guerra

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Plaza Bermeo María José](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:06

 opinión:
cuando llego con su padrastro, también cuando fue siguiendo a la princesa

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Guamán Cuesta José Patricio](#) - miércoles, 17 de febrero de 2021, 17:06

 para mi opinion en la gerra porque le lleva a traumas

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: 21/30
de [Barros Duran William Fabián](#) - lunes, 22 de febrero de 2021, 13:56

 en la guerra diria ya ue ahi podria resultar mal herida

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

< 1/10
opinión >

Anexo 3: Foro 2

Laberinto del Fauno 2 (SJ_GA_PORT1_LL5)

Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.


 Configuraciones ▾


Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a...


Mover


Se ha alcanzado la fecha límite para publicar en este foro, por lo que ya no puede publicar en él.

 **Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 17:12

 Escriba un párrafo sobre cualquiera de estos aspectos de la película.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Chocho Zambrano Wendy Jaqueline](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 17:34

 El miedo

El miedo en la película es muy notorio, los podemos observar en algunos personajes como:


Ofelia: Ella tiene miedo de perder a su mamá y a su hermanito, tiene miedo al capitán, miedo a que le pase algo por no seguir las reglas en el segundo reto.


Mercedes: Tiene miedo a ser descubierta ayudando a sus amigos, miedo de que le pase algo a su hermano.

El prisionero: El tiene miedo a ser obligado a decir la verdad.


Las hadas: Tienen miedo a que le pase algo a Ofelia


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Pintado Valencia Alexia Rebeca](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 17:34

 la escena donde el monstruo mataba a las hadas fue muy interesante y sobre todo como Ofelia intentaba escapar, también fue interesante que al momento que la mama quemó eso que Ofelia llevo para sanarla sin embargo al tirarlo ella comenzó a empeorar, era como si tuvieran una conexión con esa espécimen.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Cobos Buele José Antonio](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 17:52

 LA película Causa miedo y adrenalina
Miedo en Ofelia ya que al completar las pruebas y estar en el mundo real se le hace difícil tener que cumplir con ambas cosas
Mercedes sabe que está haciendo mal en servir al capitán el mismo que le tiene miedo por lo que hace a los contrarios como a su hermano
Capitán en sí presenta una actitud muy arrogante que causa desgracia
Carmen está enferma pero tiene una actitud neutra ya que no es dura con su hija pero tampoco con el capitán
El doctor hace lo correcto al ayudar a los otros pero no puede soltarse de las riendas del capitán por ellos muere

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)


 **Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.**
de [Plaza Bermeo María José](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 18:09

://lasalledigital.edu.ec/mod/forum/discuss.php?id=65790

1/3

/2021

19_Leng_10: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

 me causó dos tipos de sentimientos de alegría y miedo.
alegría que los militares donan comida a las personas pobres,
miedo : hay partes que son demasiadas fuertes cuando ella fue donde el señor que se come a los niños.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Dután Chávez Kevin Israel](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 19:05



Esta película me causo varios sentimientos:

Alegría: Cuando Ofelia pudo superar la primera prueba, en el momento que los militares hicieron algo bueno, dar comida a los pobres; y al ver que Carmen estaba mejorando.

Temor: En el momento que Ofelia intentaba superar las pruebas, aquí quiero enfatizar que en la segunda prueba, cuando el monstruo despierta fue algo que me atemorizo, más aun al saber que este se alimentaba de niños; y cuando Carmen empeoro dos veces, más en la segunda. Además al saber que el Capitán pueda hacerle algo a Ofelia o a Mercedes.

Odio: Podría decir que este en fue causado por las acciones del Capitán Vidal, al intentar lograr una España mejor: el asesinato de personas inocentes, cuando, a sangre fría disparo a las personas de la guerrilla, y cuando torturo a la persona que lograron capturar, dejándolo medio muerto. Además, la actitud que él tiene, de creerse superior y ser alguien autoritario.

Desconcierto: En el momento que Ofelia conoce al Fauno, y él le dice que ella es una legendaria princesa perdida.

Alivio: Cuando Ofelia pudo escavar del monstruo de la segunda prueba, y al ver que Carmen, gracias a la semilla que el Fauno le dio a Ofelia, estaba mejorando. Además en el momento que Mercedes se estaba preparando para ver a su hermano, pensé que la descubren, pero era el Doctor.

Kevin Dután 10mo "A"

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Parra Garcés Cristian Javier](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 19:17



DE LAS EMOCIONES

DE ALEGRIA QUE LOS MILITARES DONABAN COMIDA A TODOS LOS POBRES ETC.

TRISTEZA POR QUE HABIA ALGUNAS PARTES MUY TRISTE COMO LA MATABAN A PERSONAS INOCENTES SOLO POR LA GUERRA

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Juca Durán Karen Victoria](#) - miércoles, 24 de febrero de 2021, 19:44



Algunos de los sentimientos que se da en la película es la maldad y crueldad del Capitán Vidal por que no tiene compasión ni con los suyos ni con nadie, es un hombre cruel, utiliza tortura un ejemplo sería cuando desfigura la cara a un joven con una botella y a su padre solo por cazar conejos y cuando Ofelia llega al pueblo y extiende su mano izquierda para saludarle, pero él le agarra la mano con fuerza y reprocha su error.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Duran Saraguro Lizbeth Nayeli](#) - sábado, 27 de febrero de 2021, 11:24



La película me causo 3 sentimientos que serian los mas marcados durante esta misma.

Alegría:

*Por que Ofelia pudo cumplir con las 2 misiones.
Cuando el fauno le da una raíz a Ofelia para que se cure su madre.
Los soldados dan comida a las personas cercanas de la base.*

Miedo:

*Cuando las misiones encomendadas a Ofelia se vuelve de vida o de muerte.
Y miedo al pensar que el Capitán Vidal pueda hacer daño a Ofelia, a Mercedes, y al bebe.*

Odio:

Cuando el capitán Vidal no le importa nada mas que su hijo y matar a los que se están resistiendo, a Carmen y Ofelia el capitán les toma muy poca importancia.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.
de [Guamán Barzallo Andi Ronal](#) - domingo, 28 de febrero de 2021, 18:54



Al ver la película me causo varios sentimientos en sus escenas
Confusión: Al ver como Ofelia al principio asocio un insecto con un hada

://lasalledigital.edu.ec/mod/forum/discuss.php?id=65790

2/3

2021

19_Leng_10: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

Odio: Al ver al Capitán Vidal matar sin piedad o hasta torturar a una persona y dejarlo en muy mal estado
Decepción: Cuando Ofelia en la segunda prueba comió las dos uvas, a pesar de que el Fauno le advirtió y que por ese fallo se murieron dos hadas
Desconfianza: Cuando Ofelia se encuentra con el Fauno, el cual le cuenta sobre su vida pasada y le dice que es un princesa, tuve ese sentimiento porque hablaba con un tono misterioso y me produjo poco confianza
Alegría: Cuando la mamá de Ofelia mejoró gracias a la semilla de mandrágora que le dio el Fauno, porque Ofelia estaba muy preocupada por ella y prefería cuidarla que hacer las pruebas
Andi Guamán 10mo "A"

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

de [Ávila Patiño Cesar Alejandro](#) - lunes, 1 de marzo de 2021, 11:53



Me causo los siguientes sentimientos:

Odio: Hacia el capitán Vidal de como puede ser una persona tan fría y sin ningún tipo de sentimiento bueno ya que asesina como si fuera normal

Felicidad: al ver como la madre se recupera poco a poco y porque parece que va a ir bien por el momento en la película

Intriga: Por saber si Ofelia podrá completar las pruebas y volver a donde ella pertenece realmente o si no puede y se queda en el mundo de los mortales

Tristeza y alivio: Esto es lo que sentí al final de la película al ver que todos, todos morían menos Mercedes, y alivio porque Ofelia pudo volver al lugar donde pertenece

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Re: Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.

de [Cando Ayala Johan Alexis](#) - lunes, 1 de marzo de 2021, 13:59



Los sentimientos en los personajes serían:

Cuando Ofelia ve como su madre empeora su estado crítico de salud y tristemente muere

El sentimiento de esta escena sería la tristeza

Cuando Mercedes se entera de que toda su familia que tenía que serían las personas que estaban en contra de el Capitán murieron a manos del ya mencionado Capitán

El sentimiento de esta escena es la tristeza

El doctor cuando tubo que matar a su compañero para que no sufra mas dolor con una inyección letal

El sentimiento sería la tristeza

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Anexo 4: Categorización y cuantificación de quehaceres de lectura (públicos y privados) y quehaceres de escritura de los tres foros implementados

INTERVENCIONES	Quehaceres de lectura públicos				Quehaceres de lectura privados				QE
	Comentar	Confrontar	Inferir	Ejemplificar	Anticipar	Identificarse	Apropiarse	Relacionar	Recursos/L
FORO # 1									
<i>1. ¿Le parece correcto que Ofelia evada la realidad a la fantasía?</i>									
Puede ser que si ya que si la niña se concentra en lo que está pasando en la realidad va a asustarse y puede quedarse traumada.	X		X		X	X	X		X
Si porque es una niña en medio de una guerra trata de evadir la realidad porque es muy dura por eso ella ve la fantasía como su única salida para no enfrentar la realidad	X		X			X	X	X	X
Estoy de acuerdo contigo, ya que, como se indica, están en periodo de guerra, y esta al ser una situación compleja para una niña, es recomendable que ella evada esta situación, la cual le puede perjudicar.	X	X	X		X	X		X	X
Para mí si ya que se encuentra en una situación de guerra y la parte de la fantasía le ayuda a distraerse un poco además de que quiere descubrir su lugar de origen	X	X	X		X	X	X		X
Estoy de acuerdo con tu respuesta, ya que sería la manera más factible de poder escapar de su realidad tan grave que está pasando por que se encuentra en zona de guerra	X	X	X			X	X		X
Estoy de acuerdo ya que es una niña y es normal que tenga fantasías, aparte así se distrae de todo lo que está pasando	X	X	X			X	X	X	X
Si, porque Ofelia no le gusta la realidad en la que vive como se ve en la película, por ejemplo: al decir que el capitán es su padre, ella insiste que su padre es otra persona, y otro ejemplo sería que mientras la madre va enfermado, Ofelia se pone cada vez más triste y no quiere aceptar que su madre muera.	X		X	X		X		X	X
Estoy de acuerdo contigo ya que tienes razón por lo que está pasando la niña y en si la fantasía de ella es una buena manera de salir de su realidad	X	X	X			X	X		X
Me parece bien lo que dices, ya que es la única escapatoria (fantasear), para Ofelia ya que no le gusta lo que está pasando en su vida	X	X	X			X			X
Me parece que sí ya que es una manera de que ella se distraiga de lo que está pasando en la realidad	X		X			X	X		X
Estoy de acuerdo ya que es una niña en medio de una guerra para que se distraiga de lo que esta pasando en la realidad	X	X	X			X	X		X
Es normal que un niño fantasee ya que como es una niña como máximo lo que puede hacer es preocuparse un poco por lo que le pasa a su madre, su padrastro, y la situación es si y hasta ahí no puede hacer más, y no tiene nada de malo fantasear un poco en el caso de Ofelia	X		X	X	X	X		X	X
Estoy de acuerdo con tu opinión, y lo que podría agregar es que este conflicto armado no le aporta nada bueno o hasta la puede perjudicar	X	X	X		X	X		X	X
<i>¿La madre de Ofelia hace bien en pedirle que deje de fantasear?</i>									
Si estoy de acuerdo para que vea la realidad con seriedad	X		X				X	X	X
Estoy de acuerdo de este razonamiento, pero agregaría que su madre lo hace para centrarla en la realidad	X	X	X			X	X	X	X

En realidad, su madre Carmen piensa protegerla y las fantasía como los libros no lo harían, pero está mal ya que es una niña que está aprendiendo de su fantasía que ha futuro lo va a hacer	X		X	X	X	X	X	X	X
Creo que en la mayoría de los casos si es una buena acción, ya que es una invitación a que empiece a madurar, sin embargo, en el ambiente tenso que vive Ofelia por causa de los conflictos armados, creo que fantasear es una buena forma de alejarse de todos esos problemas los cuales no le aportan nada y pueden perjudicarla emocionalmente o físicamente	X		X	X	X	X	X	X	X
Estoy de acuerdo con este comentario ya que fantasear es muy común en las personas y en especial en los niños pequeños en edad adolescente como Ofelia, y en su caso fantasear le hará sentir cómoda o más confiada en un momento como es la guerra	X	X	X			X		X	X
No porque ella se sentía feliz de como era	X		X						X
A mi opinión y mi punto de vista si estaría bien ya que mediante sus fantasías podría ayudar a las demás personas en resolver algunos conflictos que se podrían presentar mediante continua la historia	X		X		X		X		X
Por una parte, si porque esto podría hacerla ver como una persona más madura, pero por otra no ya que es una niña y l@s niñ@s siempre fantasean y es muy normal.	X		X			X		X	X
A mi opinión, yo diría que Carmen no hace bien en pedir eso, aunque ella quiera protegerla; ya que, una niña todavía no está preparada para situaciones avanzadas, en este caso, un periodo de guerra. Según yo, es una mejor opción que ella no afronte esa clase de problemas, y que mejor se distraiga de ellos mediante algún pasatiempo, como es la lectura.	X		X			X		X	X
Yo creo que hace mal la madre ya que Ofelia al ser una niña tiene mucha imaginación, y al fantasear huye de esa guerra que está pasando cerca de ella.	X		X			X	X	X	X
<i>¿Dónde cree que la niña corre mayor peligro? en la guerra o en su mundo de fantasía</i>									
En mi opinión sería en la guerra porque como ella y gente pueden morir	X		X		X			X	X
yo opino que en la guerra porque está viviendo algo que es real y puede matarla verdaderamente, en cambio lo que pase en su mundo de fantasías solo será ahí y cuando despierte todo será normal y nada de lo que soñó pasó	X		X		X		X		X
También puede ser muy peligroso porque hay la guerra y pueden morir gente y a ella y diría que estoy de acuerdo	X	X	X		X			X	X
Conuerdo contigo, Ofelia puede correr más peligro en la guerra, que en su mundo de fantasía, aunque, como se indica en la película, en este mundo, debe enfrentar tres pruebas complicadas, y eso que todavía es una niña; y como hablamos del género fantástico, lo imaginario puede volverse real, según yo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yo creo que Ofelia corre más peligro en su mundo de fantasías, ya que se enfrenta a tres pruebas que son muy complicadas y más para ella que es todavía una niña	X		X	X		X	X	X	X
Estoy de acuerdo con tu respuesta ya que al ser una niña no podría defenderse y no tendría ideas para salvarse	X	X	X		X	X		X	X
Yo diría que en su mundo de fantasía porque a la vez tiene seres buenos y malos	X		X			X	X		X
En mi opinión, Ofelia corre más riesgo en la Fantasía, por las cuales ella tiene que cumplir tres retos por decirlo así para poder probar que ella es la princesa de ese mundo además podría ser peligroso por lo cual no sabe con qué se va a enfrentar.	X		X	X	X	X	X		X
Conuerdo contigo ya que si corre peligro al enfrentar esos 3 retos para descubrir de donde viene realmente	X	X	X		X		X		X
En mi opinión la niña corre mayor peligro en la guerra nunca se sabe si le puedan matar a Ofelia en plena guerra	X		X		X		X	X	X

Cuando llego con su padrastro, también cuando fue siguiendo a la princesa	X			X					X
Para mi opinión en la guerra porque le lleva a traumas	X		X		X			X	X
En la guerra diría ya que ahí podría resultar mal herida	X		X		X			X	X
Foro # 2 Sentimientos, emociones, valores o antivalores de la película.									
El miedo El miedo en la película es muy notorio, los podemos observar en algunos personajes como: Ofelia: Ella tiene miedo de perder a su mamá y a su hermanito, tiene miedo al capitán, miedo a que le pase algo por no seguir las reglas en el segundo reto. Mercedes: Tiene miedo a ser descubierta ayudando a sus amigos, miedo de que le pase algo a su hermano. El prisionero: El tiene miedo a ser obligado a decir la verdad. Las hadas: Tienen miedo a que le pase algo a Ofelia	X		X	X	X	X		X	X
la escena donde el monstruo mataba a las hadas fue muy interesante y sobre todo como Ofelia intentaba escapar, también fue interesante que al momento que la mama quemó eso que Ofelia llevó para sanarla sin embargo al tirarlo ella comenzó a empeorar, era como si tuvieran una conexión con ese espécimen.	X		X	X			X		X
La película Causa miedo y adrenalina Miedo en Ofelia ya que al completar las pruebas y estar en el mundo real se le hace difícil tener que cumplir con ambas cosas Mercedes sabe que está haciendo mal en servir al capitán el mismo que le tiene miedo por lo que hace a los contrarios como a su hermano Capitán en si presenta una actitud muy arrogante que causa desgracia Carmen está enferma, pero tiene una actitud neutra ya que no es dura con su hija, pero tampoco con el capitán El doctor hace lo correcto al ayudar a los otros, pero no puede soltarse de las riendas del capitán por ellos muere	X		X	X		X	X	X	X
me causo dos tipos de sentimientos de alegría y miedo. alegría que los militares donan comida a las personas pobres, miedo: hay partes que son demasiadas fuertes cuando ella fue donde el señor que se come a los niños.	X			X				X	X
Esta película me causo varios sentimientos: Alegría: Cuando Ofelia pudo superar la primera prueba, en el momento que los militares hicieron algo bueno, dar comida a los pobres; y al ver que Carmen estaba mejorando. Temor: En el momento que Ofelia intentaba superar las pruebas, aquí quiero enfatizar que, en la segunda prueba, cuando el monstruo despierta fue algo que me atemorizo, más aún al saber que este se alimentaba de niños; y cuando Carmen empeoro dos veces, más en la segunda. Además, al saber que el Capitán pueda hacerle algo a Ofelia o a Mercedes. Odio: Podría decir que este en fue causado por las acciones del Capitán Vidal, al intentar lograr una España mejor: el asesinato de personas inocentes, cuando, a sangre fría disparo a las personas de la guerrilla, y cuando torturo a la persona que lograron capturar, dejándolo medio muerto. Además, la actitud que él tiene, de creerse superior y ser alguien autoritario. Desconcierto: En el momento que Ofelia conoce al Fauno, y él le dice que ella es una legendaria princesa perdida. Alivio: Cuando Ofelia pudo escapar del monstruo de la segunda prueba, y al ver que Carmen, gracias a la semilla que el Fauno le dio a Ofelia, estaba mejorando. Además, en el momento que Mercedes se estaba preparando para ver a su hermano, pensé que la descubren, pero era el Doctor.	X		X	X	X	X	X	X	X

De las emociones de alegría que los militares donaban comida a todos los pobres etc. Tristeza por que había algunas partes muy tristes como la mataban a personas inocentes solo por la guerra	X			X				X
Algunos de los sentimientos que se da en la película es la maldad y crueldad del Capitán Vidal porque no tiene compasión ni con los suyos ni con nadie, es un hombre cruel, utiliza tortura un ejemplo sería cuando desfigura la cara a un joven con una botella y a su padre solo por cazar conejos y cuando Ofelia llega al pueblo y extiende su mano izquierda para saludarle, pero él le agarra la mano con fuerza y reprocha su error.	X		X	X		X		X
La película me causo 3 sentimientos que serían los más marcados durante esta misma. Alegría: Porque Ofelia pudo cumplir con las 2 misiones. Cuando el fauno le da una raíz a Ofelia para que se cure su madre. Los soldados dan comida a las personas cercanas de la base. Miedo: Cuando las misiones encomendadas a Ofelia se vuelven de vida o de muerte. Y miedo al pensar que el Capitán Vidal pueda hacer daño a Ofelia, a Mercedes, y al bebe. Odio: Cuando el capitán Vidal no le importa nada más que su hijo y matar a los que se están resistiendo, a Carmen y Ofelia el capitán les toma muy poca importancia.	X		X	X	X	X		X
Al ver la película me causo varios sentimientos en sus escenas Confusión: Al ver como Ofelia al principio asocio un insecto con un hada Odio: Al ver al Capitán Vidal matar sin piedad o hasta torturar a una persona y dejarlo en muy mal estado Decepción: Cuando Ofelia en la segunda prueba comió las dos uvas, a pesar de que el Fauno le advirtió y que por ese fallo se murieron dos hadas Desconfianza: Cuando Ofelia se encuentra con el Fauno, el cual le cuenta sobre su vida pasada y le dice que es una princesa, tuve ese sentimiento porque hablaba con un tono misterioso y me produjo poca confianza Alegría: Cuando la mamá de Ofelia mejoró gracias a la semilla de mandrágora que le dio el Fauno, porque Ofelia estaba muy preocupada por ella y prefería cuidarla que hacer las pruebas	X		X	X			X	X
Me causo los siguientes sentimientos: Odio: Hacia el capitán Vidal de cómo puede ser una persona tan fría y sin ningún tipo de sentimiento bueno ya que asesina como si fuera normal Felicidad: al ver como la madre se recupera poco a poco y porque parece que va a ir bien por el momento en la película Intriga: Por saber si Ofelia podrá completar las pruebas y volver a donde ella pertenece realmente o si no puede y se queda en el mundo de los mortales Tristeza y alivio: Esto es lo que sentí al final de la película al ver que todos, todos morían menos mercedes, y alivio porque Ofelia pudo volver al lugar donde pertenece	X		X	X	X		X	X
Los sentimientos en los personajes serían: Cuando Ofelia ve como su madre empeora su estado crítico de salud y tristemente muere El sentimiento de esta escena sería la tristeza Cuando Mercedes se entera de que toda su familia que tenía que serían las personas que estaban en contra del Capitán murieron a manos del ya mencionado Capitán. El sentimiento de esta escena es la tristeza. El doctor cuando tuvo que matar a su compañero para que no sufra más dolor con una inyección letal. El sentimiento sería la tristeza	X			X				X
Foro tres								

¿Cuál es la escena de este libro, que enseñe el cariño de los padres, sin importar que, a su hijo?									
¿Por qué los padres de Gregorio le vieron con mala cara a su hijo?									
¿Qué comida le gustaba tanto a Gregorio y que ahora le daba asco? le gustaba el pan con leche y ahora le da asco comer el pan con leche									
¿Por qué la mamá estaba llorando? porque estaba viendo a su hijo en ese estado y porque no le gusto la comida que le hizo ella	X		X	X					X
¿Por qué razón los Padres de Gregorio lo rechazaban? -Porque era un bicho y los padres lo despreciaban por esa razón. -Porque se convirtió en un bicho -Porque Gregorio se convirtió en una cucaracha y cuando salió al salón espanto a los inquilinos mismos que se fueron sí pagar su estancia en el lugar. -Porque era un insecto Gregorio y por eso lo despreciaban -Porque lo veían como a un monstruo, y pensaban que talvez ese monstruo ya no era su hijo. -Porque ahora era un bicho (escarabajo) y cuando salió de su cuarto se asustaron mucho -Porque Gregorio se había transformado en un insecto, razón por la que sus padres estaban, creo yo, aterrados y confusos. Por eso lo rechazaban.	X		X	X		X	X	X	X
¿Cómo se enteraba Gregorio de los sucesos que pasaban en su casa? -Se enteraba, porque escuchaba voces por lo cual se acercaba a la puerta y sabía lo que sucedía en su casa -Él podía escuchar las conversaciones que provenían de las otras habitaciones	X		X	X					X
¿Qué tipo de comida le gustaba a Gregorio? -Le gustaba la comida que comemos todos o sea que este en buen estado y ahora que esta convertido en un bicho le da asco y le gusta la comida en mal estado	X		X				X		
¿Te pareció correcto la actitud del padre con Gregorio, Me refiero que a en ocasiones el padre agrade a Gregorio? -No me parece correcto agredir a su hijo -No creo que haya sido la actitud más correcta, sin embargo, actuó de manera rápida a la situación tan surrealista que vivió, eligió defender a su familia de Gregorio, el cual tenía apariencia de bicho y además empezó a planificar de qué manera iba a vivir la familia -Por lo que creo que actuó de manera correcta a la situación, pero también cometió errores como por ejemplo no dar de comer a Gregorio o intentar agredirlo en mi opinión no se tiene buena relación ya que al principio de la historia lo despreciaba por ser un insecto	X		X	X		X	X	X	
¿Porque los padres de Gregorio actuaron de esa manera con él? -Porque Gregorio era diferente y estaba convertido en un bicho -Porque eran rechazados por otras personas y eso no se sentía bien.	X		X			X		X	X
¿Por qué Gregorio le gustaba la comida dañada? -Porque era una cucaracha -A Gregorio le gustaba la comida dañada por que él se convierte en una cucaracha, y las cucarachas consumen comida entre dañada y dañada totalmente.	X		X				X	X	X
¿Por qué la familia de Gregorio se comportaba de esa manera? -Se comportaban de esa manera porque nunca se imaginaron que sucediera algo así con su hijo, por lo que no supieron cómo reaccionar -A mi parecer la familia de Gregorio les causa miedo, pero al mismo tiempo saben que él es de su familia por esto su hermana es gentil con Gregorio	X		X	X		X	X	X	X
¿Estuvo bien la actitud de los padres de Gregorio a la situación que le estaba pasando?	X		X		X	X	X	X	X

-No porque a pesar de ser un insecto sigue siendo su hijo y deben quererlo tal y como es. -No, ya que su hijo y quieran o no van tener que aceptarlo para toda la vida y eso nadie va a poder cambiar									
<i>¿Por qué la mamá estaba llorando?</i> -Porque le daba pena y sentimientos ver que su hijo se convirtió en insecto	X		X			X	X	X	X
<i>¿Por qué los papas de Gregorio le miraron con una mirada mala?</i> -Ya que su hijo se había convertido en un "Monstruo" y es lógico para cualquier persona reaccionar de mala manera, aunque después ponerse a pensar que realmente lo que "eso" es su preciado Hijo y deberían haberlo tratado un poco mejor de lo que hicieron	X		X			X	X	X	X
<i>¿Por qué la hermana es la que se preocupa por su Gregorio y no los padres?</i> -Puede que los padres no se estén preocupando por Gregorio porque lo están viendo como un monstruo, y ya no sienten el mismo afecto hacia él, como era antes. -Porque su aspecto ya no es el mismo porque al principio de la historia nos contaba que ella y Gregorio eran muy cercanos por lo que Gregorio y su hermana siempre tuvieron una mejor relación que con sus padres	X		X	X		X	X	X	X
<i>¿Qué piensa sobre cuál fue la razón por que el padre de Gregorio lo obligo a regresar a su habitación sabiendo que de ello dependía su situación económica?</i> -Puede que lo haya hecho regresar a la habitación ya que no quería que nadie más aparte de los que ya lo vieron se enteraran de que su hijo es una cucaracha.	X		X			X	X	X	X
<i>¿Porque razón crees que nadie entendía a Gregorio cuando hablaba? Aunque, creo, al principio se le podía entender.</i>									X
<i>¿Qué era lo que le impide a Gregorio renunciar a su trabajo?</i> -Lo que le impedía a Gregorio renunciar, era una deuda que sus padres tenían desde hace cinco años, a causa de un negocio fallido -Le impedía una deuda que tenían los padres de Gregorio con el jefe de su trabajo, este ya llevaba pagando la deuda unos 5 años y calculó que unos 5 o 6 años más ya podría pagar la deuda y por ende renunciar	X		X	X		X		X	X
<i>¿Por qué la criada de la familia se sintió aliviada al ser despedida?</i> <i>¿Cuáles serían los motivos por los que tomó esa decisión la criada?</i> -Porque no quería estar en esa casa trabajando, ya que estaba Gregorio, y ella no le gustaba estar ahí así que se sintió aliviada cuando se fue de la casa -Porque no se sintió aliviada al cuidar a una persona mitad insecto, por lo cual agradeció ser despedida, y prometió guardar el secreto de lo que es su hijo (es decir un insecto). -A mi parecer a la criada como al resto de la familia a excepción de la hermana Gregorio les causa como una especie de miedo -Creo, que ella, sin saber cómo se enteró; también sentía un mismo disgusto y terror, al igual que los padres, de saber que Gregorio era un insecto. A lo que ella pidió renunciar y guardar el secreto: que tenían un hijo insecto.	X		X	X		X	X	X	X
<i>¿Porque Gregorio se escondió en le canapé?</i>									
<i>¿Por qué la hermana Gregorio lo ayudo más que sus papás?</i> -Porque ella desde un inicio demostró que tenía una buena relación de hermanos con él y pensaba muy diferente a sus papás -A mi parecer, ella posee una buena relación de hermanos con él, además porque ella, creo, se siente agradecida porque Gregorio corre con los gastos de la casa. Incluso, ella parece pensar muy diferente a sus padres, con respecto al problema de Gregorio.	X		X	X		X		X	X

Anexo 5: Cantidad de intervenciones de los estudiantes en cada foro

Participación de los estudiantes en cada foro					
	Foro 1 (3)	Foro 2 (1)	Foro 3 (3)	Total	%
Amay Vallejo Lizbeth Tatiana	0	0	0	0	0
Arévalo Villa Tabata Michelle	0	0	3	3	42.85
Ávila Patiño César Alejandro	2	1	3	6	85.71
Barros Duran William Fabian	1	0	2	3	42.85
Barros Ordoñez Erick Steven	1	0	1	2	28.57
Cabrera Jadán Emely Noemi	2	0	3	5	71.42
Calle Zumba Doris Daniela	2	0	3	5	71.42
Campoverde Hurtado Dayanna Vanessa	2	0	2	4	57.14
Campozano Morocho Erika Paulina	0	0	0	0	0
Cando Ayala Johan Alexis	1	1	2	4	57.14
Carpio Chuchuca Diego Rafael	0	0	2	2	28.57
Chocho Zambrano Wendy Jaqueline	2	1	2	5	71.42
Cobos Buele José Antonio	2	1	3	6	85.71
Corazaca Morocho Tomas Adrián	2	0	3	5	71.42
Cotera Ordoñez Christian Valentín	1	0	2	3	42.85
Duran Saraguro Lizbeth Nayeli	1	1	2	4	57.14
Dután Chávez Kevin Israel	3	1	3	7	100
Encalada Encalada Angela Dennise	1	0	2	3	42.85
Guamán Barzallo Andy Ronal	2	1	3	6	85.71
Guamán Cuesta José Patricio	1	0	2	3	42.85
Guamán Tenorio Leslie Dayanna	1	0	3	4	57.14
Guerrero Lituma Brandon Josué	0	0	2	2	28.57
Juca Duran Karen Victoria	2	1	2	5	71.42
Lituma Guerrero Jonnathan Javier	0	0	2	2	28.57
Loja Niveló Rommel Ricardo	0	0	0	0	0
Parra Garces Cristian Javier	1	1	2	5	71.42
Pillajo Segovia José Andrés	2	0	2	4	57.14
Pintado Valencia Alexia Rebeca	1	1	1	3	42.85
Plaza Bermeo María José	2	1	2	4	57.14
Vásquez Miranda Erick Sebastián	1	0	2	3	42.85
TOTAL DE INTERVENCIONES	36	11	57	110	
N° de estudiantes que participaron	23	11	27	-	-
% participación	76%	36.66%	90%	-	-
Ausentismo	7	19	3	-	-
% ausentismo	23.33%	63.33%	10%	-	-

Anexo 6: Producciones de los estudiantes: Trabajo grupal 1

Trabajo Grupal

Integrantes: José Cobos, Diego Carpio, José Pillajo, Tomás Coraizaca y Karen Juca

Estructura: Inicio, nudo y desenlace

Esta historia trata sobre una historia de amor, donde nuestro personaje se encuentra a una chica en una estación de tren de la cual se enamoró, pero ella se fue en el tren. Nuestro personaje al no saber nada de ella entro a su trabajo, al asomarse a su ventana la vio, empezó a tirar aviones de papel, pero ninguno de sus aviones fue efectivo por lo que se rindió. Después aquellos mismos aviones tomaron vida y lo guiaron para dirigirse con ella

Inicio:

El inicio se desarrolló en la estación de tren en la cual un papel cayó sobre la cara de ella y el al ayudarla la miro y se enamoró.



Nudo:

Se dio en su oficina ya que al verla por la ventana quiso llamar su atención con los aviones, pero no lo consiguió.



Desenlace:

El chico al darse por vencido los aviones toman vida y lo guían hacia la chica los cuales caen al piso y ellos vuelven a enamorarse



Comentario: Hubo participación de todo el grupo

Anexo 7: Producciones de los estudiantes: Reseña.

Fantasia en "La Metamorfosis"

La novela "La metamorfosis" fue escrita por Franz Kafka en 1915, un clásico de la literatura. Es un relato fantástico que inicia con un hecho sobrenatural. Esa es la esencia de La Metamorfosis, el pensamiento de un hombre atrapado frente al rechazo, la incomprensión, la falta de empatía de aquellos que lo rodean, incluyendo a los que amaba y creía que lo amaban. (Álamo,2009)

Cuenta que una mañana Gregorio Samsa despierta y al tratar de levantarse para asistir a su trabajo, se da cuenta que se ha transformado en un monstruoso insecto; al estar acostado sobre su espalda, no consigue levantarse de la cama. Su familia al ver que él no va al trabajo deciden preguntarle si se encuentra bien, debido a la preocupación que sienten. Luego llega el apoderado a ver si realmente está enfermo o solo mintió para no asistir a su trabajo. Él apoderado se impacienta por no escuchar las explicaciones de Gregorio y empieza a agobiarlo con reproches por su falta de rendimiento, pero, al verlo convertido en un insecto escapa horrorizado. Su hermana cada día lo alimenta y limpia su habitación. Un día, Grete al hallar que la nueva afición de Gregorio es desplazarse por la habitación, por las paredes y el techo, decide sacar sus muebles para que él tuviera más espacio. Gregorio pese a percibir esa buena acción, se siente despojado de sus bienes, la madre dijo que sería mejor dejar el armario ya que es bastante pesado, además, que el papá no tardaría en llegar y pues no era seguro que a Gregorio le agradara la idea de que se retiraran los muebles. Una vez despojado de la mayor parte de los muebles, había un cuadro que a él le gustaba y para que no se lo quitaran decidió posarse sobre la pintura; una vez que la mamá y la hermana deciden volver a entrar a la habitación, observan a Gregorio y la madre se desmaya; Grete sale de la habitación a buscar algo para despertarla y Gregorio sale tras de ella, muy preocupado. La hermana vuelve a entrar a la habitación y cierra la puerta, llega el papá y su hija Grete le comenta lo que había sucedido. Su papá, pensando en que su hijo quería escaparse, empieza a arrojarle muchas manzanas hasta que una de las manzanas le golpea en la espalda y queda incrustada en ella. Nadie cuida a Gregorio y su herida se infecta. Como Gregorio no puede trabajar para ayudar a su familia, alquilan una sección de la casa a 3 personas. No obstante Gregorio ya sin alimentarse durante días, es encontrado muerto por la sirvienta y es desechado a la basura.

En esta novela la fantasía es uno de los temas principales ya que nunca vas a ver a un humano convertido en insecto, nos deja ese asombro al ver este hecho tan inusual algo que realmente no tiene lógica en la realidad del mundo. También nos damos cuenta de la soledad que siente Gregorio Samsa al no tener el amor de su familia después de su transformación y lo incomprensible que fue su padre que incluso le llegó a hacer daño. Un relato que nos demuestra que el humano puede llegar a ser tan insensible.

Bibliografía

<https://www.lecturalia.com/blog/2009/07/16/la-metamorfosis-de-franz-kafka/>

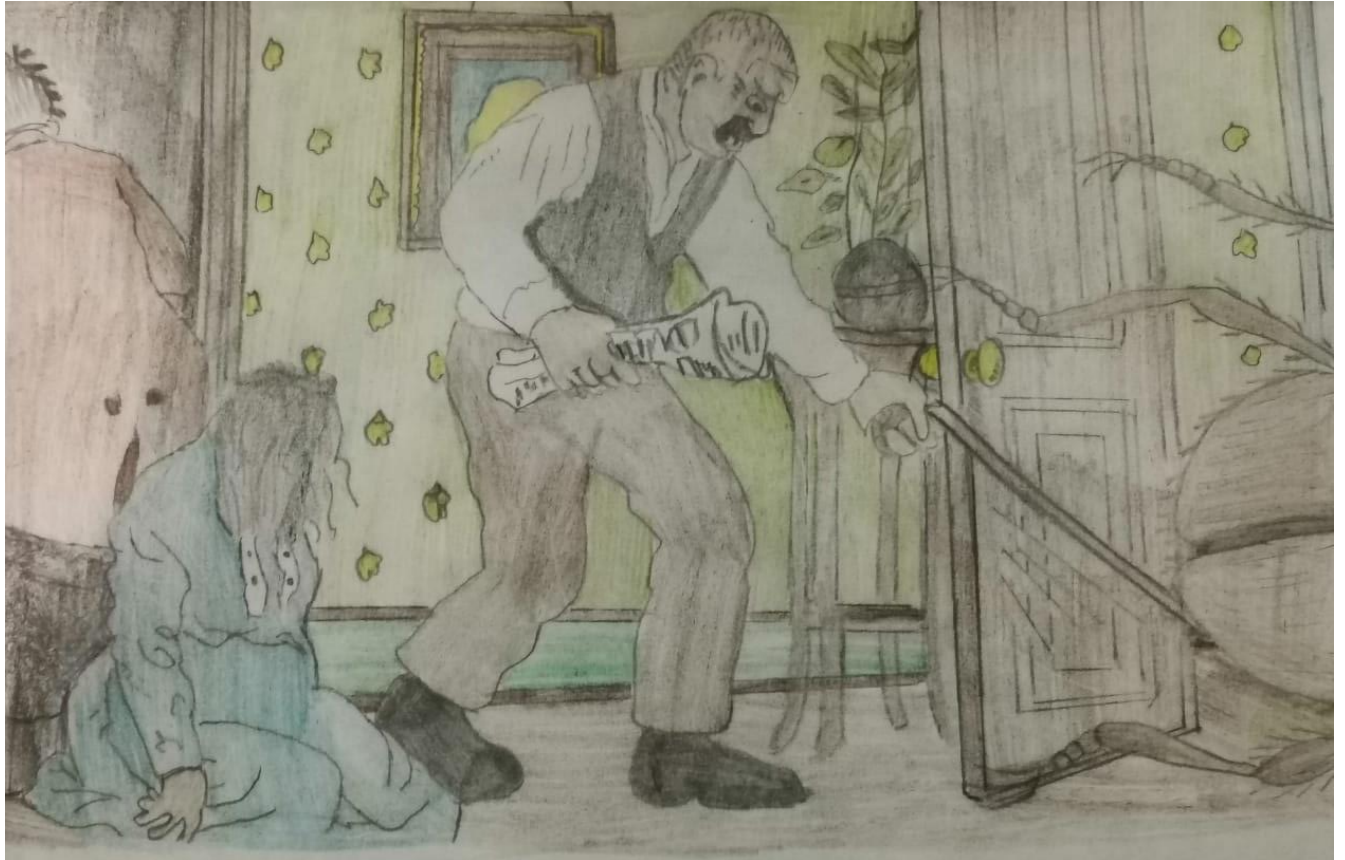
Anexo 8: Producciones de los estudiantes: Dibujo.

Nombre: Andi Guamán **Curso:** 10mo "A"

Fecha: 22/03/2021

Realice un dibujo sobre [la metamorfosis](#), sobre Gregorio Samsa o alguna escena que le llamó la atención y suba la captura

Elegí el momento cuando la familia y el apoderado ven a Gregorio en forma de bicho; la madre se desmaya, el apoderado quiere huir y el padre intenta golpear a Gregorio



Anexo 9: Producciones de los estudiantes: Trabajo grupal 2

TRABAJO GRUPAL GRUPO #5

CATEGORIZACIÓN DE LOS PENSAMIENTOS QUE TUVO EL PROTAGONISTA AL DESPERTAR TRANSFORMADO EN UN BICHO

1. PENSAMIENTOS SOBRE SU TRANSFORMACIÓN

- ¿Qué me ha ocurrido?
- ¿Qué pasaría-pensó si durmiese un poco más y olvidase todas las chifladuras?
- Tenía curiosidad por ver cómo se iban desvaneciendo paulatinamente sus fantasías de hoy.
- No dudaba en absoluto de que el cambio de voz no era otra, cosa que el síntoma de un buen resfriado.
- Hubiera necesitado brazos y manos para incorporarse, pero en su lugar tenía muchas patitas que, sin interrupción, se hallaban en el más dispar de los movimientos y que, además, no podía dominar.

2. PENSAMIENTOS SOBRE SU TRABAJO

- ¡Qué profesión tan dura he elegido!
- ¿Qué pasaría si dijese que estaba enfermo?
- Elogió la precaución de cerrar las puertas que había adquirido durante sus viajes, y esto incluso en casa
- Seguro que es alguien del almacén
- ¿Tenía que venir el apoderado en persona y había con ello que mostrar a toda una familia inocente que la investigación de este sospechoso asunto solamente podía ser confiada al juicio del apoderado?

3. PENSAMIENTOS SOBRE SU FAMILIA

- Si no tuviera que dominarme por mis padres, ya me habría despedido hace tiempo
- ¡Qué dulce voz!
- Si alguna vez tengo el dinero suficiente para pagar las deudas que mis padres tienen con él
- Dos personas fuertes-pensaba en su padre y en la criada-hubiesen sido más que suficientes
- Ya lo sé, se dijo Gregor para sus adentras, pero no se atrevió a alzar la voz tan alto que la hermana pudiera haberlo oído.

4. PENSAMIENTOS SOBRE SUS QUEJAS

- ¡Que se vaya todo la diablo!
- Esto de levantarse pronto, pensó le hace a uno desvariar. El hombre tiene que dormir.
- Si yo, por ejemplo, a lo largo de la mañana vuelvo a la pensión para pasar a limpio los pedidos que he conseguido, estos señores todavía están sentados tomando el desayuno.
- ¡Dios del cielo!
- No hay que permanecer en la cama inútilmente
- Hablar hacia abajo con el empleado que, además, por culpa de la sordera del jefe, tiene que acercarse mucho

Anexo 10. Cuestionario El laberinto del Fauno

[Área personal](#) / [Mis cursos](#) / [19 Leng. 10](#) / [Tema 3](#) / [Cuestionario Laberinto del Fauno](#) / [Vista previa](#)

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntúa como 4,00

Conteste verdadero o falso a las siguientes afirmaciones sobre la película

True	False	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	El verdadero padre de Ofelia era un sastre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	El Fauno le dice a Ofelia que es una princesa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ofelia se siente una princesa porque puede ver hadas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ofelia está contenta por tener un nuevo padre, le llama papá al Capitán

Relacione el personaje con su respectivo nombre



Elegir...



Elegir...



Elegir...



Elegir...



Elegir...

Pregunta **3**

Sin responder aún

Puntúa como 6,00

Relacione las características con el respectivo personaje

Amorosa, delicada, enferma

Elegir...

Bondadosa, gentil, trabajadora

Elegir...

Gentil, mágico, mitológico

Elegir...

Amable, bueno, profesional

Elegir...

Cruel, malo, autoritario

Elegir...

Valiente, soñadora, curiosa

Elegir...

Pregunta **4**

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

¿En qué lugar y época está ambientada la historia?

Seleccione una:

- a. Reino lejano hace mucho tiempo
- b. Un país lejano, época desconocida
- c. España, época actual
- d. España, durante la guerra civil

Pregunta **5**

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

¿A qué se debe la gran imaginación de Ofelia?

Seleccione una:

- a. A la lectura
- b. A las historias que le cuenta su madre
- c. A lo que ve en la naturaleza

Pregunta **6**

Sin responder aún

Puntúa como 6,00

Ordene cronológicamente las siguientes escenas de la película

El Fauno le dice a Ofelia que es la princesa Moana y que tiene que cumplir tres pruebas

Un insecto llega a la habitación de Ofelia y se convierte en Hada

Ofelia y su madre llegan al campamento militar

Ofelia le cuenta una historia a su hermanito

Ofelia va hasta un pozo donde se encuentra con el Fauno

El doctor Ferreiro revisa a Carmen

Pregunta **7**

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

¿Cómo se llama el personaje de la imagen?



Respuesta:

Anexo 11: Cuestionario Microcuentos

Pregunta **1**
Sin responder aún
Puntúa como 1,00

Lea el siguiente microcuento fantástico y conteste true o false a las siguientes afirmaciones

La cueva

Cuando era niño me encantaba jugar con mis hermanas debajo de las colchas de la cama de mis papás. A veces jugábamos a que era una tienda de campaña y otras nos creíamos que era un iglú en medio del polo, aunque el juego más bonito era el de la cueva. ¡Qué grande era la cama de mis papás! Una vez cogí la linterna de la mesa de noche y le dije a mis hermanas que me iba a explorar el fondo de la cueva. Al principio se reían, después se pusieron nerviosas y terminaron llamándome a gritos. Pero no les hice caso y seguí arrastrándome hasta que dejé de oír sus chillidos. La cueva era enorme y cuando se gastaron las pilas ya fue imposible volver. No sé cuántos años han pasado desde entonces, porque mi pijama ya no me queda y lo tengo que llevar amarrado como Tarzán. He oído que mamá ha muerto.

True False

- En el cuento la realidad cotidiana que se irrumpe es la de niños jugando
- Al final se da una explicación creíble del hecho fantástico
- El tema fantástico de este cuento podría ser: Mundos paralelos
- El elemento sobrenatural en el cuento es la muerte de la madre

Pregunta **2**
Sin responder aún
Puntúa como 4,00

Identifique el elementos fantástico de los siguientes microcuentos

-Ahora está soñando. ¿Con quién sueña? ¿Lo sabes?

-Nadie lo sabe.

-Sueña contigo. Y si dejara de soñar, ¿qué sería de ti?

-No lo sé.

-Desaparecerías. Eres una figura de su sueño. Si se despertara ese Rey te apagarías como una vela.

Elegir...

Apostados cada uno en una esquina de la cama le veían cada noche rezar y dormir. Una vez quisieron mostrarse. El niño rompió a gritar y su madre trató de convencerle de que los monstruos no existían. Ellos bajaron la cabeza, avergonzados, y ocultaron su fealdad tras sus alas.

Elegir...

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. «Este es un mundo como otro cualquiera», decía el mensaje.

Elegir...

Un joven jardinero persa dice a su príncipe: —¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahan. El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta: —Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza? —No fue un gesto de amenaza —le responde— sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahan esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahan.

Elegir...