

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Análisis de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza del género épico a partir de prácticas de lectura y escritura: contenidos movilizados y actividad docente

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


Autores:

Camila Alexandra Quezada Capelo

Silvia Fernanda Tamay Ucho

Director:

Guillermo Alejandro Cordero Carpio

ORCID:  0000-0003-0036-0519

Cuenca, Ecuador

2023-08-29

Resumen

La investigación que se pretende llevar a cabo parte de una doble problemática, por un lado, el bajo nivel de lectura y escritura de textos literarios de los estudiantes de BGU y, por otro, la escasa investigación que existe en torno a la actividad de los docentes orientada a la enseñanza de estas prácticas. Como un aporte para llenar este vacío, el presente trabajo se propone analizar la actividad de un docente que busca enseñar a sus estudiantes contenidos literarios a partir de prácticas de lectura y escritura. Para alcanzar este objetivo, observamos una secuencia didáctica centrada en la enseñanza del género épico a un grupo de 1° de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”, institución que acoge a una población de estudiantes adultos. Para el efecto, se videograbaron las clases destinadas al tratamiento del tema, se recolectaron las producciones escritas de los estudiantes y se realizaron entrevistas en las cuales se confronta al profesor con las huellas de su actividad (fragmentos de video). Para el análisis de los datos, se recurrió a las nociones de la Teoría de la Acción Conjunta (Sensevy, 2007), la didáctica de la lectura y la escritura (Lerner, 2001) y la didáctica profesional (Vinatier, 2021; Fernández y Clot, 2010). Se espera que los resultados de la investigación aporten a la construcción de conocimiento didáctico que permita mejorar la práctica docente en torno a la enseñanza de la lectura y escritura de textos literarios.

Palabras clave: enseñanza de literatura, autoconfrontación, educación para adultos



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The research that is intended to carry out part of a double problematic, on the one hand, the low level of reading and writing of literary texts of BGU students and, on the other hand, there is little research on the activity of teachers aimed at teaching these practices. As a contribution to fill this gap, the present work aims to analyze the activity of a teacher who seeks to teach his students literary contents from reading and writing practices. To achieve this goal, we observed a didactic sequence focused on teaching the epic genre to a group of 1° Unified General Baccalaureate of the Educational Unit "Antonio Ávila Maldonado", an institution that welcomes a population of adult students. For this purpose, classes for the treatment of the subject were videotaped, written productions of the students were collected, and interviews were conducted in which the teacher is confronted with the traces of his activity (video fragments). For the analysis of the data, the notions of the Theory of Joint Action (Sensevy, 2007), the didactics of reading and writing (Lerner, 2001) and professional didactics were used (Vinatier, 2021; Fernández and Clot, 2010). It is hoped that the results of the research will contribute to the construction of didactic knowledge that will improve teaching practice around the teaching of reading and writing of literary texts.

Keywords: teaching literature, self-confidence, adult education



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenidos

Resumen	2
Abstract.....	3
Dedicatoria.....	11
Dedicatoria.....	12
Agradecimiento	13
Agradecimiento	14
Introducción	15
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	18
1.1. La enseñanza de la literatura	18
1.2. La tertulia literaria.....	19
1.3. La acción didáctica en el aula	19
1.4. Enseñanza del género épico.....	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. Transición de la enseñanza de la literatura a la educación literaria.....	22
2.2. Contenidos movilizados por los estudiantes.....	22
2.2.1. Quehaceres de lectura y escritura.....	23
2.3. Acción didáctica	23
2.3.1. Contrato didáctico	24
2.3.2. Juego didáctico	24
2.3.3. Acciones docentes orientadas a la lectura y escritura	25
2.3.4. Acciones docente que obstaculizan la movilización de contenidos de lectura y escritura	25
2.4. Autoconfrontación de la acción docente.....	26
2.4.1. Actividad planificada, actividad realizada y actividad real.....	26
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	28
3.1. Tipo de investigación	28

3.2. Selección del caso y contexto educativo	29
3.2.1. Población	29
3.3. Fases de investigación.....	30
3.3.1. Acercamiento al caso	30
3.3.2. Observación, registro y transcripción de datos	31
3.3.2.1. Transcripción de clases.....	31
3.3.2.2. Entrevista al docente (previa y posterior)	33
3.3.2.3. Encuesta a los estudiantes.....	34
3.3.3 Categorización y análisis de datos	34
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	36
4.1. Distancia entre actividad planificada, actividad realizada y actividad real.....	36
4.1.1. Actividad planificada	36
4.1.2. Actividad realizada	38
4.1.3. Actividad real	39
4.1.3.1. Reflexionar sobre lo que se hizo	40
4.1.3.2. Reflexionar sobre lo que no se hizo	42
4.1.3.3. Reflexionar sobre lo que podría cambiar o mejorar	43
4.2. Contenidos movilizados por los estudiantes.....	43
4.2.1. Quehaceres de lectura del género épico.....	45
4.2.1.1. Investigar en el celular	45
4.2.1.2. Leer en voz alta diapositivas	46
4.2.1.3. Leer fragmentos de la Ilíada y la “Odisea”	48
4.2.1.4. Comentar oralmente la descripción de imágenes.....	49
4.2.1.5. Relacionar las obras con la realidad actual	50
4.2.2. Quehaceres de escritura del género épico.....	51
4.2.2.1. Describir imágenes.....	51
4.2.2.2. Organizar los elementos de la épica	55

4.2.2.3. Reconocer elementos del género épico	58
4.2.2.4. Escribir un poema épico	61
4.3. Acciones docentes en las cuatro sesiones de clases del género épico	63
4.3.1. Acciones del docente orientadas a promover la movilización de quehaceres de lectura del género épico	64
4.3.1.1. Definir.....	65
4.3.1.1.1. Presentar la consigna: <i>Investigar en el celular</i>	66
4.3.1.1.2. Presentar la consigna: <i>Leer fragmentos de la Odisea</i>	67
4.3.1.1.3. Presentar la consigna: Relacionar la obra leída con la realidad actual	68
4.3.1.2. Regular	70
4.3.1.2.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes	70
4.3.1.2.2. Resolver dudas	71
4.3.1.3. Devolver.....	71
4.3.1.3.1. Moderar la investigación en el celular.....	71
4.3.1.3.2. Guiar la lectura de diapositivas.....	72
4.3.1.3.3. Compartir los comentarios sobre las imágenes	73
4.3.1.3.4. Guiar la actividad: Relacionar la obra leída con la realidad actual	73
4.3.1.4. Institucionalizar	75
4.3.1.4.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes	75
4.3.2. Acciones del docente orientadas a promover la movilización de quehaceres del escritura del género épico	76
4.3.2.1. Definir.....	77
4.3.2.1.1. Presentar la consigna: <i>describir imágenes</i>	78
4.3.2.1.2. Presentar la consigna: organizar los elementos de la épica	79
4.3.2.1.3. Presentar la consigna: Reconocer elementos del género épico	80
4.3.2.1.4. Presentar la consigna: <i>Escribir un poema épico</i>	81
4.3.2.2. Regular	82

4.3.2.2.1. Verificar la actividad de <i>describir imágenes</i>	82
4.3.2.2.2. Mantener la disciplina.....	83
4.3.2.3. Devolver.....	83
4.3.2.3.1. Guiar la escritura de la actividad de <i>describir imágenes</i>	84
4.3.2.3.2. Conversar y aclarar dudas sobre la actividad.....	85
4.3.2.3.3. Emplear interrogantes.....	86
4.3.2.4. Institucionalizar.....	87
4.3.3. Acciones del docente que obstaculizaron la movilización de quehaceres de lectura y escritura del género épico.....	88
4.3.3.1. Efecto Jourdain.....	88
4.3.3.2. Efecto topacio.....	89
4.3.3.2.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes (lectura).....	89
4.3.3.2.2. Dar la solución del juego (escritura).....	89
4.4. Caracterización de la población y percepciones de los estudiantes.....	90
4.4.1. Caracterización de la población.....	91
4.4.2. Percepciones de los estudiantes.....	93
4.4.2.1. Aprender lengua y literatura.....	93
4.4.2.2. Conocer sobre el género épico.....	95
4.4.2.3. Escritura del género épico.....	98
Conclusión y recomendaciones.....	100
Referencias.....	107
Anexos.....	110
Anexo A. Planificación de clase proporcionada por el docente.....	110
Anexo A.1. Actividades de consolidación del libro del Ministerio de Educación.....	110
Anexo B. Material audiovisual para la clase del género épico.....	110
Anexo C. Fragmentos de la obra “Odisea”.....	110
Anexo D. Test de comprensión sobre la lectura de los fragmentos de la obra “Odisea”.....	110

Anexo E. Observaciones de clase.....	110
Anexo E.1. Transcripción de la clase 1	110
Anexo E.2. Transcripción de la clase 2	110
Anexo E.3. Transcripción de la clase 3	110
Anexo E.4. Transcripción de la clase 4	110
Anexo F. Categorización de los quehaceres de estudiante y acciones docentes.....	111
Anexo F.1. Análisis de la clase 1	111
Anexo F.2. Análisis de la clase 2	111
Anexo F.3. Análisis de la clase 3	111
Anexo F.4. Análisis de la clase 4	111
Anexo G. Entrevistas al docente	111
Anexo G.1. Entrevista inicial	111
Anexo G.2. Entrevista final (autoconfrontación)	111
Anexo H. Hojas modelo de las actividades de escritura	111
Anexo H.1. Contenidos movilizados en torno a la escritura.....	111
Anexo I. Encuesta al estudiante.....	111

Índice de figuras

Figura 1. Actividad planificada.....	37
Figura 2. Actividad realizada	38
Figura 3. Imágenes proyectadas	52
Figura 4. Actividad de copiar y describir imágenes realizada por el estudiante 1	53
Figura 5. Actividad de copiar y describir imágenes realizada por el estudiante 2	54
Figura 6. Actividad de completar línea de tiempo	56
Figura 7. Actividad de completar un cuadro conceptual	57
Figura 8. Desarrollo de preguntas de preguntas abiertas	60
Figura 9. Actividad de escribir un poema épico del estudiante 1	62
Figura 10. Actividad de escribir un poema épico del estudiante 2	63
Figura 11. Rango de edad de los estudiantes del 1ro BGU	92
Figura 12. Sectores en el que viven los estudiantes.....	92
Figura 13. Lugar de procedencia de los estudiantes	93
Figura 14. Estilos de aprendizaje de los estudiantes	95
Figura 15. Estrategias didácticas de anticipación	96
Figura 16. Estrategias didácticas de construcción del conocimiento	97
Figura 17. Estrategias didácticas de consolidación	98

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de secuencia didáctica	31
Tabla 2. Producciones escritas por los estudiantes	32
Tabla 3. Quehaceres de lector y quehaceres de escritor	44
Tabla 4. Acciones docentes que promovieron la movilización de contenidos de lectura	64
Tabla 5. Acciones docentes que promovieron la movilización de contenidos de escritura	77
Tabla 6. La importancia de la materia de Lengua y Literatura.....	94
Tabla 7. Dificultades y soluciones durante la escritura del poema	98

Dedicatoria

A Maricela, mi madre, la mujer más valiente y luchadora.

A Taty, mi hermana quien no conoce la palabra imposible.

A mis abuelos, Gladys y Francisco.

A Gustavo, quien me ha apoyado en cada decisión.

A los niños, jóvenes y adultos que me han dotado de pasión por la educación.

A FEPAPDEM, la Fundación Mundo Sin Barreras, y Olimpiadas Especiales que me han formado en la práctica de la educación.

CAMILA

Dedicatoria

Al Dr. Guillermo Cordero, sin su constancia y paciencia este trabajo no hubiese sido posible.

A la Dra. Elma Quinde, mi mentora, por permitirme poner en práctica mis conocimientos. Su semilla de conocimientos germinó en mí y me impulsa a transformar vidas a través de la docencia.

A mi madre y hermana, por ser mi motor de vida e impulso constante para alcanzar mis metas; especialmente, a mi madre le dedico este logro porque ha sido mi guía de vida, sin su apoyo incondicional esto no sería posible.

A Estefanía, Gabriel y José, mis amigos y compañeros de viaje.

SILVIA

Agradecimiento

Al Dr. Guillermo quien nos ha acompañado en el proceso de la tesis.

Al Licenciado Diego quien nos ayudó en la observación de sus clases.

A mi pareja de tesis Silvia con quien he compartido el proceso educativo y quién ha sido constante en la investigación para lograrlo.

A Rosita quién ha formado parte de todo mi desarrollo como estudiante.

A Javier, Elizabeth, Freddy, Andy, Paula amigos que siempre han estado acompañándome en este proceso.

A Cristian y Freddy, grandes amigos constantes.

CAMILA

Agradecimiento

Al Dr. Guillermo Cordero, nuestro tutor, quien con su enseñanza me ha permitido crecer día a día como profesional.

A la Dra. Elma Quinde, gracias por su paciencia, por compartir sus conocimientos de manera profesional y por enseñarme el verdadero significado de ser docente.

A Laura, mi madre, por su esfuerzo diario para brindarme lo necesario y que esta meta se haya convertido en una realidad.

A Estefanía, Gabriel y José, gracias infinitas por estar en los momentos buenos y sobre todo en los más difíciles.

A Camila, mi compañera tesista, por compartirme sus conocimientos.

SILVIA

Introducción

Enseñar literatura dentro de un aula siempre se ha encontrado en dilemas didácticos, puesto que no existe una metodología base de conceptos y acciones para dicho aprendizaje. Por ello, la didáctica es un tema amplio de estrategias que se deben adaptar a los educandos y educadores. En este sentido, la educación se centra en el contexto, los sujetos, la cultura, y todo lo que intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, las estrategias que utiliza el docente deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Por lo que Delia Lerner (2001), en su texto “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario” propone una didáctica que se puede implementar en el aula de clases, donde sugiere que “El objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p. 85); por lo tanto, es primordial escoger material que atraiga al estudiante y despierte su interés por la lectura y escritura.

El profesor concibe la educación de una forma más constructiva, es decir, hacer para aprender. La educación práctica permite que el estudiante construya sus conocimientos, sin mantenerse netamente en el sustento teórico. Se debe enfatizar la práctica y los juegos didácticos como principal estrategia formativa del profesional. Además, deben ser versátiles y conocer la diversidad cognitiva y emocional que da un aula heterogénea.

Una clase impartida por un docente debe centrarse en 3 momentos como afirma García, Loredo y Carranza (2008):

La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos. (p. 2)

Cumpliendo así los tres momentos didácticos: la planificación, la puesta en escena y la constatación de conocimientos; de modo que el docente sea consciente de la factibilidad de sus métodos o acciones docentes.

La siguiente investigación tiene como finalidad analizar la actividad docente en el 1° de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”, sección nocturna (educación para adultos), en torno a las prácticas de lectura y escritura referentes al tema del Género épico. Dicho proceso, inicia con la presentación de la parte teórica mediante la

lectura crítica de obras literarias y la lectura de conceptos básicos, que luego ayudarán a desarrollar actividades de escritura. Por consiguiente, el presente trabajo se enmarca en los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar la actividad de un docente que busca enseñar a sus estudiantes prácticas de lectura y escritura en torno al género épico.

Objetivos específicos:

- Analizar la conceptualización del profesor sobre su propia práctica mediada por las entrevistas de autoconfrontación.
- Identificar y caracterizar los contenidos movilizados por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica centrada en la lectura y escritura del género épico.
- Describir las acciones del docente que promueven la movilización de contenidos por parte de los estudiantes (lectura y escritura) durante la secuencia didáctica.
- Analizar las percepciones de los estudiantes sobre su participación durante la implementación de la secuencia didáctica.

Entre las nociones teóricas en las que se fundamenta el análisis de los datos se encuentran: Lerner (2001) en relación con los quehaceres movilizados por los estudiantes; Fernández y Clot (2010) y Sensevy (2007) para la actividad y acciones docentes. La metodología empleada es de carácter cualitativo focalizado en el estudio de caso instrumental, con observación naturalista y la recolección de datos para su respectivo análisis. En cuanto al desarrollo de la investigación, se centra en cuatro etapas. Primero, se realizó una entrevista inicial al docente para acercarnos al caso y a la planificación; y luego, una entrevista final de autoconfrontación. Segundo, se observó, registró y transcribió cuatro sesiones de clase sobre la enseñanza de la épica. Tercero, se efectuó una encuesta a los estudiantes luego de la implementación de la secuencia didáctica. Finalmente, categorizamos las actividades y acciones del docente, y los quehaceres movilizados por los estudiantes a partir de las nociones teóricas de Maxwell y Miller (2012).

Ante esta problemática, la pregunta que guía esta investigación es ¿Qué prácticas de enseñanza, mediadas por actividades de lectura y escritura, promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos literarios relacionados con el género épico en una secuencia didáctica

observada en el 1ro de BGU de la sección nocturna de la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”? Así pues, ayudará a la construcción de conocimientos didácticos dentro del aula. El cometido de la investigación es recabar información sobre la práctica docente en estudiantes de bachillerato de un grupo de inclusión, que nos promueva una reflexión sobre las metodologías.

El trabajo se divide en cuatro capítulos centrales: Antecedentes, Marco teórico, Metodología y Análisis y Resultados. El primero relata una investigación sobre las estrategias y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el aula. La segunda trata de las herramientas teóricas que se utilizarán para el proceso de análisis de las sesiones de clases, la categorización y el análisis de los quehaceres de los estudiantes y las acciones del docente. El tercer capítulo se emplea para el estudio del análisis como es: tipo de investigación, selección del caso, contexto educativo, datos de la institución, proceso de recolección de datos, grupo de clase y docente, entre otros datos que intervienen directamente con el análisis de las acciones y los quehaceres. Por último, en el cuarto capítulo se presentan los resultados del análisis realizado sobre las clases con relación a las prácticas de lectura y escritura.

Finalmente, la investigación pone de manifiesto las estrategias propuestas por el docente para impartir clases y así identificar si las acciones docentes han promovido la movilización de quehaceres por parte de los estudiantes, que resulten en aprendizajes significativos. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, pues al ser un colegio para adultos, su aprendizaje es distinto, y su contexto social arremete en su educación. Esto porque el grupo observado es de jóvenes mayoritariamente, con trabajos en diversos horarios y de movilidad humana, provocando que la institución se adecue y ponga al servicio de sus necesidades. Dado que es un colegio nocturno centrado en los conocimientos más no en la sectorización por edades, con horarios cortos, metodologías sencillas y refuerzo de áreas que varios estudiantes, por el tiempo o por la edad, han olvidado desde que dejaron y volvieron a retomar sus estudios.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

Para realizar el presente estudio, se ha buscado y examinado varias investigaciones que complementen y amplíen el marco teórico. La estrategia empleada para la búsqueda de la bibliografía fue a través de palabras claves. Luego, los textos fueron agrupados, con base en las características de cada documento, según las siguientes temáticas: lectoescritura, oralidad y didáctica de la literatura, enseñanza del género épico y la inclusión educativa. En correspondencia con este campo de investigación hallamos los siguientes estudios.

1.1. La enseñanza de la literatura

Para el planteamiento de los antecedentes sobre la teoría de la enseñanza de la literatura nos encontramos con dos grupos. El primero se enfoca en la enseñanza mediada por prácticas de lectura, y el segundo en la enseñanza mediada por prácticas de escritura combinadas con la oralidad, que busca hablar sobre lo que se escribe.

Con respecto al primer grupo, se reseña el trabajo de Rosli, Carlino y Cartolari (2013) acerca de nuevas propuestas metodológicas para la comprensión de textos literarios, a partir de la “lectura colectiva¹”. Los resultados de la investigación “Investigaciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos”, muestran que los docentes proponen este medio de aprendizaje para enseñar diversas formas que ayuden con la comprensión de textos, destinando tiempo didáctico para cada uno de los tipos de lectura. Asimismo, refiere la investigación de Trujillo (2018) “La didáctica de la Literatura en secundaria” analiza la importancia de enseñar a leer textos literarios haciendo uso de diversas herramientas educativas. Los resultados indicaron que los docentes consideran algunos elementos de la didáctica de la literatura para impartir sus clases.

El segundo grupo recoge investigaciones que están basadas en trabajos realizados por el grupo GREAL conformado por Camps, Guasch, Milian y Rivas (2007). El análisis “El escrito en la oralidad: el texto intentado” se enfoca en la interacción oral como medio para la composición escrita en colaboración. Además, propone material de cómo aplicar instrumentos para el seguimiento del proceso de la elaboración de un texto escrito, para lo cual hace uso de conceptos

¹ Leer un libro entre varias personas a la vez, convirtiendo la lectura en un juego, que es aceptado como tal por los lectores.

como “texto intentado²” (Ti) y contraposición al “texto escrito³” (Te). Los resultados muestran que un escrito realizado en conjunto con otras personas contribuye a potenciar el aprendizaje y la actividad metalingüística.

1.2. La tertulia literaria

En lo que respecta a los antecedentes acerca de la oralidad en el aula, se parte de investigaciones enfocadas en la importancia del diálogo durante la enseñanza, para lograr aprendizajes favorables. Por un lado, Rodríguez y Ridaó (2012) investigaron sobre el papel que cumple la oralidad del lenguaje. Específicamente, centraron su atención en algunos géneros discursivos orales usados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su estudio “La oralidad en educación secundaria: legislación y libros de texto de Lengua y Literatura española” confirmó que los docentes de educación secundaria no prestan importancia a la destreza de expresión oral. Por otro lado, Villalta, Martinic, Assael y Aldunate (2018) proponen un modelo de análisis, en su texto “Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencia de aprendizaje mediado en la interacción de la sala de clase”, sobre la interacción didáctica en el aula (diálogo-docente-estudiante). Para lo cual, integraron criterios de mediación de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y las categorías del Análisis de la Conversación (AC). Los resultados muestran que los intercambios verbales aportan a la comprensión de textos y favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

1.3. La acción didáctica en el aula

Con respecto a los antecedentes sobre la acción didáctica en el aula, se referencian tres investigaciones que analizan las prácticas docentes y el material didáctico que utilizan para la educación literaria. Mora y Villanueva (2019) en su texto “Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura de textos literarios” y Wendler (2020) en su trabajo “Los libros de texto y el material bibliográfico en las prácticas pedagógicas de los profesores de Lengua y Literatura, Historia y Geografía de la Educación Secundaria. Un estudio en escuelas secundarias de la ciudad de Crespo, Ramírez y zona rural de influencia, de la provincia de Entre Ríos”, hablan de las estrategias didácticas que pueden ser implementadas en las clases de Literatura. Entre ellas se

² Enunciados formulados oralmente para ser escritos.

³ Es el conjunto de enunciados orales que acompañan la acción de escribir o la actividad de dar una forma gráfica a las ideas elaboradas.

encuentran: el intercambio de experiencias lectoras, implementación de material educativo y la evaluación formativa. Las dos investigaciones concuerdan en que el material curricular utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, por lo que debe ser seleccionado con prudencia. De igual manera, tomamos el trabajo de Rodríguez (2007) “Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica”, el cuál proporciona material para analizar la práctica docente, a partir de procesos de autoconfrontación simple. La finalidad es conocer cómo relacionar el trabajo prescrito en el currículo con las condiciones reales del aula.

1.4. Enseñanza del género épico

El *género épico* es una de las formas más antiguas de la escritura, pues se destaca su aparición con las obras del escritor Homero y sus obras la *Ilíada* y la *Odisea* durante el siglo IX y VIII a. C. Martín Alegre (2009) citado por Inés García (2022) manifiesta que “El género épico se puede definir como un género literario que relata, en forma poética, las hazañas históricas de héroes reales o míticos, cuyas acciones fueron realizadas por un súper hombre [...] que formarán la imagen ideal del ser humano” (p. 46); por lo que se considera como uno de los géneros más importantes en la cronología de la literatura, por ende su estudio es relevante. Para referir a los antecedentes sobre la enseñanza del género épico, partimos de algunas investigaciones que implementan estrategias didácticas para la enseñanza de este género literario.

En este sentido, Rosales, Martínez y Quintanilla (2017) desde su escrito “Los estudios comparados: una vía para la enseñanza del análisis literario”, crean una propuesta para la enseñanza de los géneros literarios desde la perspectiva de los estudios comparados. Dicho trabajo tiene como propósito que los estudiantes adquieran competencias de lectura y escritura. Los resultados demuestran que aprendieron a identificar las características textuales presentes en las obras literarias desde la teoría de los géneros literarios. Además, la enseñanza desde el modelo de estudios comparados logra una formación humanística en los alumnos. En esta misma línea, Benjumea y Arango (2008) en su investigación “La educación literaria como medio para el desarrollo de los procesos discursivos, cognitivos y proyectivos: el cuento, género específico” analizan la importancia de la educación literaria. Este proyecto tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen procesos discursivos, cognitivos y proyectivos en el aula de clases.

En lo que respecta específicamente a la enseñanza del género épico, referimos dos investigaciones. Por un lado, Gómez (2015) en su texto “Una ruta para la enseñanza de la Literatura. El ejemplo del poema del Mío Cid”, genera una propuesta didáctica para este

subgénero con el propósito de innovar los métodos de enseñanza de la literatura. Para esto, organiza su trabajo en dos partes: primero, concepciones teóricas y segundo, la parte práctica centrada en un viaje literario por la geografía hispánica aragonesa⁴. Por otro lado, García (2022) presenta el proyecto “Implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje del género épico en 1° año de B.G.U de la Unidad Educativa “Edmundo Chiriboga”” en el que se comparten ideas teóricas. Al culminar la investigación, la autora presenta un manual de implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de la épica que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

⁴ Recordar lo que vivió Rodrigo Díaz de Vivar en tierras aragonesas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo el análisis de datos fue necesario agrupar las nociones teóricas de acuerdo con los objetivos propuestos: la movilización de contenidos por parte del estudiante, la acción didáctica del docente y la autoconfrontación para el análisis de la práctica docente. Para empezar, definiremos el concepto de educación literaria.

Teresa Colomer (1991) ha hecho aportaciones esenciales que ayudan a entender cómo se ha pasado de la enseñanza de la literatura a la “educación literaria”. En este nuevo marco, la educación literaria es entendida como la formación del lector competente, “[...] capaz de responder a la necesidad educativa, de mejorar la comprensión y producción de todo tipo de textos” (Colomer, p. 22). De igual manera, la educación literaria lo que busca es la enseñanza en función de las necesidades sociales. Es decir, la literatura debe ser estudiada *in situ*⁵ (en el sitio) como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido.

2.1. Transición de la enseñanza de la literatura a la educación literaria

La educación deja de ser enmarcada en una sucesión de conocimientos y comienza a fomentar la comprensión y acogida de aprendizajes creados por el estudiante en acompañamiento del docente. Carolina Benjumea y Mariluz Arango (2008) exponen que la enseñanza de la literatura no se debe encasillar en la creación de conocimientos sobre obras y conceptos específicos, si no debe plantearse una educación literaria, generada en función del disfrute de la lectura y la interiorización de conocimientos. La transición de este tipo de enseñanza favorece el desarrollo de las habilidades y que “La necesidad de una educación literaria converge en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo posible de la literatura un medio existente viable en cualquier espacio educativo.” (p. 9), un proceso que permite el acceso al conocimiento y a la formación de los estudiantes. Por ende, este tipo de enseñanza busca crear lectores competentes, que perciban a la lectura como medio de diversión, pero a la vez una forma de aprendizaje.

2.2. Contenidos movilizados por los estudiantes

Para analizar los contenidos movilizados por el estudiante se parte de los aportes teóricos de Delia Lerner (2001), quien propone la selección de material educativo en el que se prioricen los contenidos que contribuyen significativamente al desarrollo integral del educando. Asimismo,

⁵ En su lugar original.

plantea la necesidad de poner en práctica los conocimientos enseñados teóricamente. De acuerdo con Lerner, un individuo aprender a hacer, haciendo o en sus palabras “se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo” (p. 95). Al seleccionar los contenidos, se debe tener en cuenta las necesidades y las prácticas sociales del educando tanto en la lectura como en la escritura. En relación con esto, Lerner plantea conceptos y metodologías de cómo el estudiante puede movilizar conocimientos durante el proceso de aprendizaje, pues “ejercer las prácticas de lectura y escritura, es condición necesaria para poder reflexionar” (p. 101). Al respecto, propone las nociones de quehaceres del lector y quehaceres del escritor, ya sean públicos o privados, que puedan transformar un contenido en acción o en reflexión.

2.2.1. Quehaceres de lectura y escritura

Para analizar los quehaceres de lectura y escritura de los estudiantes dentro del aula se ha utilizado la teoría de Lerner (2001), que nos ayudará a conocer el nivel de comprensión de las actividades. Podemos distinguir dentro de esta teoría dos grupos: los quehaceres de lectura y los de escritura. El primer grupo se relaciona a las interrelaciones con otras personas en torno a un texto, es decir, actividades relacionadas con la lectura como conversatorios del contenido, compartir ideas, entre otras. De igual manera, esta categoría mantiene subcategorías que son las lecturas privadas y públicas. El segundo grupo está vinculado a sus lectores, pues ya sea privada o pública, la escritura mantiene una relación con otras personas. Para Lerner, los quehaceres de escritura “[...] pertenecen a la esfera más íntima del escritor cuando la producción es individual pasan a ser también interpersonales sin dejar de ser personales cuando la producción es grupal”. (p. 98). Las categorías dadas por Lerner constataron los aprendizajes y formas de enseñanza que ayudan a interiorizar los conocimientos.

2.3. Acción didáctica

Para caracterizar la *didáctica profesional* se recurre a los conceptos abstractos de Sensevy (2007), que servirá para analizar los datos. Entiéndase por acción didáctica a la interacción lingüística entre docente y estudiante, donde el primero produce transacciones que buscan que el segundo haga cosas a partir del diálogo (Sensevy, 2007). La acción es una actividad coactiva, cooperativa, colaborativa que busca la interacción entre «alumnos-profesor-saber». Asimismo, propone el concepto de “juego didáctico” como una estrategia de enseñanza, que consiste en

otorgar al alumno herramientas que le ayuden a construir un aprendizaje por *proprio motu*⁶ (cuenta propia). Dicho con palabras de Sensevy, “el término enseñar, en cierta forma, evoca el término aprender, y el término aprender evoca a su vez el término enseñar” (p. 6). En este mismo contexto, el juego tiene un “contrato didáctico”, conjunto de comportamientos habituales que el profesor espera del alumno y que el alumno espera del profesor. Cabe señalar que, un contrato puede cambiar a medida que el docente busque enseñar contenidos específicos. A continuación, se conceptualiza los términos que intervienen en la acción didáctica.

2.3.1. Contrato didáctico

Lerner (2001) evoca el término “contrato didáctico” planteado por Brousseau (1986), definiendo como una interacción entre el docente y el estudiante en lo que se refiere a los contenidos. En el contrato no solo interviene el compromiso del estudiante, sino también del docente, dado que al establecer las reglas del juego las dos partes deben cumplir los acuerdos preestablecidos. El contrato didáctico evidencia los derechos y responsabilidades de las partes, además “[...] es muy eficaz a pesar de no haber sido explicitado y sólo se pone en evidencia cuando es transgredido”, es un método para aclarar la consigna que provee el docente. De igual manera, Sensevy (2007) define el término como un mecanismo que “[...] constituye entonces un sistema de normas, algunas de estas, en su mayoría genéricas, pueden ser perdurables, otras, en su mayoría específicas del saber, deben ser definidas en función de los progresos del saber” (p. 34), formándose así el contrato didáctico como el pie de inicio de la actividad.

2.3.2. Juego didáctico

Sensevy (2007) manifiesta el término “juego didáctico” para definir un modelo cooperativo donde intervienen el estudiante y el docente, constituyendo diversos momentos didácticos: definir, devolver, regular e institucionalizar. Lo que intenta el juego es simular una acción didáctica “El modelo del juego presenta el mérito de hacer énfasis en los aspectos afectivos (el interés en el juego), efectivos y pragmáticos (¿cuando y cómo gano? [sic]) de la acción” (p. 11), este mantiene evidencia de actividades sociales y humanas. En sí, el juego didáctico es la creación de una actividad y su puesta en práctica mediante diversas estrategias, donde el docente labora junto al estudiante como guía del trabajo, dando como resultado la ganancia de dicho juego y el aprendizaje o comprensión.

⁶ Producir estrategias con su propio movimiento.

2.3.3. Acciones docentes orientadas a la lectura y escritura

Sensevy (2007) plantea una teoría que se centra en las actividades y acciones del docente para movilizar los contenidos. Plantea cuatro categorías en las que se enmarcan las acciones que transcurren al momento de enseñar: 'Definir', 'Devolver', 'Regular' e 'Institucionalizar'. La primera categoría, 'Definir', se hace presente al inicio de una actividad dada por el docente, aquí se mencionan el contrato didáctico y la explicación de cómo se va a realizar el juego y de qué manera pueden ganar. La primera categoría es importante porque a partir de esta se realizará o no el juego:

[...] este nuevo juego sólo podrá ser desarrollado a partir del momento en que los alumnos acepten jugar con las nuevas condiciones; el profesor tendrá entonces la tarea de cerciorarse de que exista la "restitución" de una relación adecuada de los alumnos con los objetos del medio en el marco de cierto contrato. (p. 18)

Por ende, las dos partes deberán regirse a los acuerdos proclamados en la definición. El segundo grupo es 'Devolver', que se considera como un siguiente paso, puesto que se enfoca en el apoyo al estudiante durante el juego, dando lugar a resolver dudas o encaminar el proceso didáctico. Posteriormente va la 'Regulación', es similar a la anterior, pero se mantiene en recordar conocimientos y recordar a los estudiantes las reglas del juego. Además, ayuda a conocer si la actividad está prosperando o es útil en su aprendizaje, pues si se errara, el docente tendría que corregir los aprendizajes. La última categoría es la 'Institucionalización', en este grupo "el profesor confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos fuera de la institución-clase" (p. 19), en sí, permite que el docente compruebe si ha logrado conseguir ganar el juego o si sus conocimientos aún no se han completado y necesitará un mayor refuerzo.

2.3.4. Acciones docentes que obstaculizan la movilización de contenidos de lectura y escritura

En la enseñanza, así como se observan acciones que promueven el aprendizaje de los estudiantes, también existen actos que obstaculizan o retienen. Dentro de este segundo grupo encontramos dos efectos importantes que menciona Sensevy (2007): Jourdain y Topacio, los cuales hablan sobre acciones que pueden afectar el aprendizaje del estudiante. En el primero, el efecto Jourdain, se sostiene en que el docente denomina ganador al estudiante sin ser merecedor, esto porque se guía de algún comportamiento o acción de una sola persona para

calificar a todos y dar fin a la actividad. En sí, es “[...] el momento de la corrección, si el profesor reconoce la producción del alumno como una prueba del dominio del plural” (p. 14), profesora como ganar a todos por las acciones de un estudiante. El segundo, el efecto Topacio, se refiere a la ganancia a partir de la respuesta correcta dada por el docente, es decir, es quien facilita la resolución de la actividad y a pesar de eso confirma el éxito del juego.

2.4. Autoconfrontación de la acción docente

Isabelle Vinatier (2021) presenta aportes teóricos para entender la práctica profesional del docente. Para ello, propone el concepto de autoconfrontación, entendido como el proceso colaborativo entre el profesional y el investigador, que a través de la entrevista de coexplicitación se pretende analizar su propia actividad, en este caso, la del docente. En este mismo marco, Fernández y Clot (2010) plantean una metodología orientada al crecimiento personal del profesional, pues durante el proceso de autoconfrontación reflexiona sobre sus acciones y, posteriormente, crea nuevos objetivos que le permitan desarrollar actividades e implementar herramientas para mejorar la enseñanza. De igual manera, propone tres fases, mismas que se clasifican en: entrevista previa (fase 1), la autoconfrontación a partir de compartir las experiencias (fase 2) y la evaluación de las acciones más significativas del docente (fase 3).

2.4.1. Actividad planificada, actividad realizada y actividad real

Fernández y Clot (2010) mencionan tres partes que deben ser analizadas de la práctica docente luego de la autoconfrontación: actividad planificada, realizada y real. Entre las tres existe un gran espacio que pueden afectar o mejorar el momento educativo, pues son etapas que evolucionan y cambian, adecuándose a las necesidades de los estudiantes, tiempos educativos, entre otros. La primera fase es la planificada, en la que el docente plantea las actividades en un formato escrito en conjunto de datos formales, es decir, la explicación de la actividad, cómo se llevará a cabo y con qué objetivo se efectuará la clase. Después tenemos la actividad realizada, esta es la clase que el docente presentó a sus estudiantes, donde en algún punto sugiere hacer cambios de lo planificado. Por último, se presenta la actividad real, la cual tiene como cometido crear una reflexión al docente sobre la clase ejecutada, proveyendo ideas que puedan mejorar su enseñanza.

Para Fernández y Clot (2010) estas fases presentan un hecho en el que el docente debe:

[...] volver a confrontarse al atajo de posibilidades y a los criterios de la decisión. Para ello, es necesario conceptualizar la actividad como una realidad que va más allá de lo visible y de lo inmediato, reconociendo que lo realizado no encierra más que una ínfima parte de lo real. (p. 15)

Por esto, se podría decir que las fases, a pesar de tener el mismo objetivo o presentarse como etapas de una clase, pueden variar al momento de ser efectuadas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La investigación es de carácter cualitativo, focalizado en el estudio de caso instrumental, con observación naturalista de actividades orientadas a la enseñanza del género épico mediante quehaceres de lectura y escritura, y la autoconfrontación docente, centrada en la reflexión de las prácticas de enseñanza en el aula de clases.

En primer lugar, se contextualiza en el método cualitativo porque permite comprender, profundizar y analizar los procesos implícitos en el estudio de caso. Esencialmente, este tipo de investigación integra estrategias de recogida de información como “el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de audio y video, documentos [...]” (Cebreiro y Fernández, citado en Jiménez y Comet, 2016, p. 6). Facilitando así, comprender el fenómeno socioeducativo.

En segundo lugar, se trata de un estudio de caso instrumental con observación naturalista, porque indaga un fenómeno en su contexto social real para entenderlo en su especificidad, pero también para, a partir de su entendimiento, comprender casos análogos. Por un lado, Stake (citado en Jiménez y Comet, 2016) plantea que este tipo de estudio tiene como finalidad “examinar el caso para profundizar en un tema o afinar una teoría, [...], para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio” (p. 7), es decir, aborda una situación de un grupo determinado (general), en este caso la educación literaria, y luego se centra en lo específico como es la práctica docente en el aula de clases (particular). Por otro lado, Kotliarenco y Méndez (1988) definen a la observación naturalista como un método que permite “[...] un análisis más completo de la realidad, partiendo de la misma comunidad” (p. 7), en otras palabras, se observa la conducta de un individuo en su propio entorno. Dentro del ámbito de la investigación educativa, la observación naturalista, que indaga una situación didáctica en su entorno “natural”, se concibe en oposición a la observación intervencionista, en la cual se diseña la situación didáctica a estudiar.

Finalmente, es autoconfrontación directa porque busca analizar la práctica profesional docente a través de la entrevista de coexplicitación poniendo en primer plano su actividad de enseñanza. Rodríguez (2007) señala que durante este proceso “[...] el profesor se confronta con lo sucedido en su aula a partir del video y dialoga sobre ello con el investigador” (p. 6). Es un proceso que se lleva a cabo entre docente e investigador con la finalidad de co-analizar una secuencia de

sesiones de clases (Vinatier, 2021) y en el transcurso pueda autocriticarse y reflexionar sobre su didáctica.

3.2. Selección del caso y contexto educativo

El interés por estudiar este caso surgió durante las tres etapas de prácticas preprofesionales, pues en ellas se observaron diversas estrategias, herramientas y recursos que los/las docentes utilizan para la enseñanza de la Literatura. De la misma manera, la asignatura de “Fundamentos de Investigación Educativa” permitió un primer acercamiento para el análisis de una secuencia didáctica orientada a la enseñanza del género policial y fantástico, y en particular, analizar los contenidos movilizados por los estudiantes a partir de las acciones del docente.

Seguidamente, se definió el objeto de investigación y se realizó un primer acercamiento al fenómeno de estudio. De este modo, la selección del caso se dio por conveniencia y factibilidad, el cual tuvo lugar en la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”, de la ciudad de Cuenca. Para esto, se contactó de forma informal con el rector y vicerrector de la Institución, quienes permitieron realizar la visita a la Unidad Educativa y observar a uno de sus docentes de Literatura. El contacto con el docente se dio, en principio, de manera informal, para sugerir la posibilidad de efectuar un trabajo de investigación naturalista que permita analizar la acción docente en el aula. Una vez aceptada la disposición, se gestionaron mediante un oficio los permisos necesarios para asistir a la institución y observar las clases de una unidad relacionada con la Literatura.

El docente que fue observado es licenciado en Literatura y Lenguajes Audiovisuales y Abogado de los Tribunales de la Justicia de la República y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales. Además, posee una maestría en Ciencias de la Educación. En cuanto a su experiencia como docente se aproxima a los 20 años. Su primer acercamiento, mientras cursaba sus estudios universitarios, fue en el nivel de Educación Inicial como docente de computación. Luego, ya egresado de la universidad, trabajó como docente de Educación Básica. En 2006, ingresa al Ministerio de Educación como docente del área de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”, hasta la fecha labora en dicha institución como educador de la sección nocturna, en este caso, educación para adultos. Al mismo tiempo, trabaja en una Institución Educativa particular en la parte administrativa.

3.2.1. Población

El grupo de estudiantes seleccionados para la recolección de datos consta de 11 jóvenes y adultos de entre 16 a 25 años, de 1ro de BGU. Pertenecientes a la Unidad Educativa fiscal “Antonio Ávila Maldonado”, sección nocturna, asignada para personas que por diversas situaciones no pueden estudiar en la mañana. Cabe destacar que, en la ciudad de Cuenca, esta modalidad de estudio está destinada en su mayoría a adultos que no han podido completar el bachillerato, siendo así poco usual, dado que limitados colegios ofertan esta malla. Este grupo se podría categorizar en una clase social media-baja, pues la mayoría trabaja, y es la principal razón por la que estudian por las noches. Considerándose de esta manera estudiantes con NEE: inclusión educativa. Para una descripción más detallada de la población, se realizó una encuesta cuyos resultados se describen en el apartado 4.4.1.

3.3. Fases de investigación

Con el fin de cumplir los objetivos del caso (analizar la actividad de un docente que busca enseñar a sus estudiantes prácticas de lectura y escritura en torno al género épico), se empleó un esquema metodológico en el que se toma en cuenta cuatro fases: *3.3.1. Acercamiento al caso;* *3.3.2. Observación, registro y transcripción de datos;* y *3.3.3. Categorización y análisis de datos.* A continuación, se describen cada una de las fases.

3.3.1. Acercamiento al caso

El docente de la Unidad Educativa, junto con las investigadoras llevaron a cabo un primer encuentro. La reunión presencial fue para tratar varios puntos: la selección del curso, el horario de clase, la subunidad elegida y los respectivos permisos para iniciar la observación y grabación de las sesiones.

Inicialmente, se realizó un acercamiento a la selección del caso, para eso se tuvo en cuenta los temas que serían trabajados con relación a la Literatura. Debido al interés del tema, se eligió al 1ro de BGU de Ciencias Básicas, que cuenta con más horas de la materia de Lengua y Literatura a comparación del grupo Técnico de Contabilidad.

Luego, se escogió la subunidad para abordar la secuencia didáctica, propuesta realizada por el docente para la enseñanza del género épico (Ver anexo A), dado que la investigación está enmarcada en la observación naturalista. Este tema fue seleccionado puesto que es un tópico presente en el libro de texto del Ministerio de Educación, además de que se podría considerar un tema poco estudiado en investigaciones educativas.

Esta subunidad tuvo como objetivo planteado por el docente, de acuerdo con lo propuesto en el Currículo 2016, lo siguiente:

1. Evidenciar las transformaciones y las tendencias actuales y futuras de la evolución del lenguaje poético en la era digital.
2. Identificar las implicaciones socioculturales de la producción y el consumo de cultura digital y el efecto sobre las manifestaciones poéticas.

Del mismo modo, la destreza con criterio de desempeño planteada fue: “Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental” (p. 17). En consonancia, el docente consideró necesario ocupar el proyector para exponer diapositivas, material audiovisual (videos) y visual (imágenes) a los estudiantes. Este material didáctico permitiría que las actividades de la clase sean más dinámicas.

Luego de la selección del caso, el profesor consideró oportuno distribuir la enseñanza del género épico en cuatro sesiones con la siguiente duración: dos de 35 minutos c/u y dos de 60 minutos c/u, por tratarse de dos horas seguidas de clase. Cada una de estas se enfocó en desarrollar los tres momentos de las etapas didácticas: anticipación (sesión 1), construcción del conocimiento (sesión 2 y 3) y consolidación (sesión 4).

3.3.2. Observación, registro y transcripción de datos

Los datos recolectados antes, durante y después de la ejecución de la secuencia didáctica se obtuvieron a partir de diversos métodos: entrevistas al docente, videograbaciones de clases, grabaciones en audio y encuestas a los estudiantes; posteriormente, todo esto se transcribió. Luego, los datos recolectados fueron subidos a un *Drive* compartido con el tutor, en el que se organizaron los datos por carpetas.

3.3.2.1. Transcripción de clases

En cuanto a las clases, se relevaron cuatro sesiones grabadas en audio y video con una duración final y total de 3 h: 13 min 59 s. Cada una tuvo una duración de 35 minutos, puesto que al ser un colegio para adultos las clases son más cortas, a excepción de la sesión 1 y 3, que correspondió a los lunes, que contó con 60 minutos de clases porque tenían dos horas seguidas de Lengua y Literatura. Finalmente, se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de secuencia didáctica

Sesión de clase	Actividad planificada	Duración
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> - Finaliza el tema de la unidad anterior con la realización de organizadores gráficos. - Preguntas exploratorias para introducir el tema del género épico. - Copiar en los cuadernos de trabajo dos imágenes y describir cada imagen. 	61 min 06 s
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del comentario de la actividad de la descripción de imágenes. - Completar cuadro sinóptico. 	34 min 50 s
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> - Comentario de los fragmentos de la obra leída. - Trabajo en pareja: responder preguntas y resolución de crucigrama. 	1 h: 02 min 09 s
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del cuaderno de trabajo. - Escritura de un poema épico. 	35 min 46 s

Al final de cada sesión, se registraron las producciones escritas de los estudiantes mediante fotografías y la aplicación *PDF Scanner*. A continuación, se presentan los datos relevados:

Tabla 2. Producciones escritas por los estudiantes

Tipos de producción escrita	Número de producciones recolectadas
Copiar y describir imágenes	9
Actividad de completar línea de tiempo	3

Actividad sobre completar cuadro conceptual	7
Resolver test de comprensión	9
Responder preguntas y desarrollar crucigrama en grupo	2
Escritura de poema épico	10

3.3.2.2. Entrevista al docente (previa y posterior)

Para complementar estos datos, se realizaron dos entrevistas al docente partiendo de la propuesta de Fernández y Clot (2010), cuyos objetivos fueron conocer las actividades planificadas para cada sesión y, posteriormente, enfrentarlo con las huellas de su propia actividad.

Fase 1:

Ejecución de una entrevista previa al docente, para conocer la secuencia didáctica sobre la enseñanza del género épico. Esta entrevista fue documentada a través de grabaciones en audio, para una posterior discusión.

Fase 2 y 3:

Realización de una entrevista posterior conocida como autoconfrontación directa, a fin de conocer si los objetivos planteados se cumplieron y si la secuencia didáctica propuesta inicialmente se ejecutó en su totalidad. Para la fase de evaluación, se presentaron 10 fragmentos significativos de las cuatro sesiones videograbadas, en las que se desarrollaron las tres etapas educativas (anticipación, construcción y consolidación). Las preguntas que guiaron esta parte de la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Qué sucede en este fragmento de video y para qué se realizó dicha actividad?
2. ¿Dio resultado la actividad?
3. ¿Hubo participación por parte de los estudiantes?

Una vez presentados los fragmentos de video correspondientes a cada sesión se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cambiaría de esta sesión? ¿Por qué?
2. ¿Sucedió algo que no estaba planificado durante esta sesión?

3.3.2.3. Encuesta a los estudiantes

El objetivo de esta encuesta fue conocer diversos aspectos de la vida y forma de aprendizaje de los estudiantes. La primera sección que se presentó en la encuesta fue de datos personales tales como: edad, parroquia, lugar de origen, razón por la que estudia en la nocturna, razón por la que dejó de estudiar en la matutina y vespertina, actividades que realizan fuera del colegio, la permisividad y asistencia a las clases.

La segunda sesión trató sobre la experiencia de los estudiantes con respecto a la materia de Literatura con algunas preguntas sobre: sus gustos, utilidad, importancia de aprender sobre la lengua y literatura, además de preguntas relacionadas a las formas de aprendizaje. La tercera sección se vinculó a las actividades realizadas en clases y cuál de estas aportó de manera significativa a sus conocimientos. El cuarto apartado hace referencia a los trabajos en casa y deberes para el hogar, donde de igual manera se pretendió conocer qué estrategia funcionó mejor para reforzar los conocimientos adquiridos durante las clases. Por último, el quinto se relaciona a la escritura y las dificultades o ventajas que prevé las actividades. En sí, esta encuesta buscó la opinión y experiencia de los estudiantes en correspondencia con las actividades puestas en práctica por el docente y su factibilidad de uso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se consideró pertinente describir detalladamente a esta población, pues, al tratarse de personas adultas, su situación socioeconómica, educativa y, en algunos casos, migratoria determina algunos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

3.3.3 Categorización y análisis de datos

Para este apartado, tomamos como referencia a Maxwell y Miller (2012), para explicar la categorización y contextualización en el análisis de datos. Por un lado, la categoría categorizadora permitió separar los datos por temas y características similares tanto en forma como en contenido. A partir de esta, se llevó a cabo un proceso de organización de los datos transcritos. Por otro lado, la estrategia contextualizadora posibilitó establecer relaciones por

proximidad a fin de extraer los aspectos más relevantes, que estén relacionados con el fenómeno de estudio. En este sentido, se identificaron los contenidos literarios movilizados por los estudiantes y las acciones docentes que fueron desarrolladas durante la ejecución de la secuencia didáctica. Por último, para situar los datos se recurrió a tablas de doble entrada.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se presentan los análisis y resultados de la presente investigación. En primer lugar (4.1), se analiza la distancia entre la actividad planificada, la actividad realizada y la actividad real del docente. En segundo lugar (4.2), se presentan los resultados de análisis de los quehaceres (lector y escritor) ejercidos por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la épica. En tercer lugar (4.3), se exponen los resultados del análisis de las acciones del docente ejercidas durante la enseñanza del género épico mediante prácticas de lectura y escritura. Por último (4.4), se muestra el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la secuencia didáctica.

4.1. Distancia entre actividad planificada, actividad realizada y actividad real

En este apartado se propone describir los cambios entre lo planificado para ejecutar la secuencia didáctica y la actividad realizada en el aula, para la enseñanza del género épico. En primer lugar, se explica la actividad planificada con la cual el docente pretende trabajar esta subunidad (4.1.1.). Luego, se detalla la actividad realizada durante la secuencia didáctica (4.1.2.). Finalmente, se da cuenta de las variaciones que el docente incluye en la actividad real (4.1.3.). Para analizar la actividad del docente recurrimos a la teoría propuesta por Fernández y Clot (2010). Con este fin, serán detalladas en un gráfico que muestre el inicio y final de la secuencia didáctica y a su vez las actividades ejercidas en el aula, que se reparten durante las tres fases: anticipación, construcción y consolidación.

4.1.1. Actividad planificada

Fernández y Clot (2010) emplean el término “tarea” para referirse a todo “lo prescrito por la organización del trabajo, lo que los trabajadores deben hacer [...]” (p. 11), es decir, el trabajo prescrito está determinado por las instrucciones que los estudiantes deberán seguir, a partir de las descripciones, los procedimientos, las instrucciones, las reglas, etc., que el docente plantea para obtener los resultados deseados. Por consiguiente, se ha llamado *actividad planificada* a lo que Fernández y Clot llaman “tarea”. En relación con eso, lo planificado incluye el documento curricular de la planificación, misma que parte de los instrumentos y lineamientos del Ministerio de Educación. A continuación, en la *figura 1* se puede observar el plan de clases para la enseñanza del género épico.

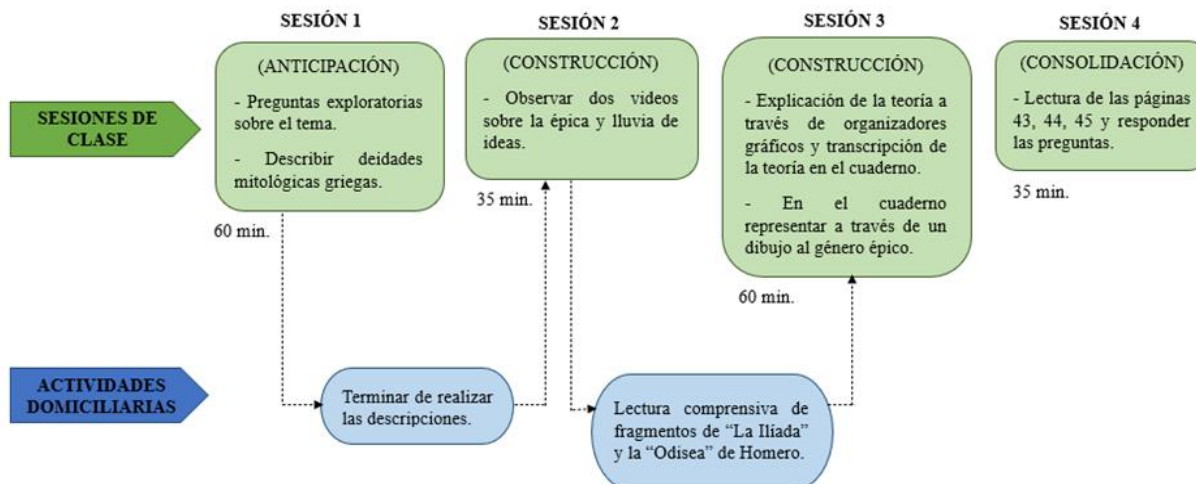


Figura 1. Actividad planificada

Las sesiones de clase (figuras verdes) fueron planteadas para ser trabajadas en cuatro momentos presenciales de 35 minutos c/u; a excepción de la sesión 1 y 3 que estuvo planificada para ser trabajadas en 60 minutos, por contar con dos horas clase. También, se plantearon actividades domiciliarias (figuras celestes), en las que el alumno debía realizar autónomamente, ya sea para terminar una tarea iniciada en clase o para consolidar sus conocimientos mediante deberes.

En cuanto a las sesiones de clase, para la primera se planificó dos actividades de anticipación como preguntas exploratorias y, copiar y describir imágenes en las que se presentaron deidades mitológicas griegas. Como actividad domiciliaria, los estudiantes debían terminar la tarea iniciada en clase.

Para la sesión 2, estaba prevista una actividad para la primera parte de la construcción del conocimiento, donde el docente debía realizar un primer acercamiento al género épico, a partir de la observación de dos videos y al final de cada uno tenía que llevar a cabo una lluvia de ideas. Asimismo, como actividad domiciliaria se enviaría a leer dos fragmentos de dos obras como son la "Ilíada" y la "Odisea", con actividades de comprensión textual.

En la sesión 3, segunda parte de la construcción del conocimiento, se pretendió efectuar dos tareas. La primera fue explicar la teoría a través de la exposición de organizadores gráficos, mismos que debían ser copiados en los cuadernos de trabajo. La segunda fue representar las características del género épico a través de un dibujo.

En la sesión 4, para la consolidación de los conocimientos, se planificó que el estudiante resolviera varias preguntas del libro de texto del Ministerio de Educación. Primero, debían leer un fragmento de la “Odisea”. Luego, resolver cuatro tipos de actividades planteadas en el libro: responder a las preguntas sobre la lectura, redactar una descripción del Cíclope utilizando palabras y expresiones que el autor usó en la obra y comentar a qué hace referencia las dos metáforas presentes en el texto (Ver anexo A.1.).

4.1.2. Actividad realizada

El término *actividad realizada* se refiere a todas las actividades ejecutadas por el docente durante la secuencia, con el fin de lograr lo prescrito en su planificación de clase. En palabras de Fernández y Clot (2010), lo que observamos “no es más que la actualización de una entre muchas otras posibilidades con las que los trabajadores hubiesen podido cumplir con lo prescrito” (p. 11). Esto quiere decir que, las sesiones examinadas durante la enseñanza del género épico fue una de las varias formas que el profesor tenía para impartir este tema de clase y así lograr que el estudiante aprenda. A continuación, en la *figura 2* se observa la *actividad realizada* durante la enseñanza de la épica.

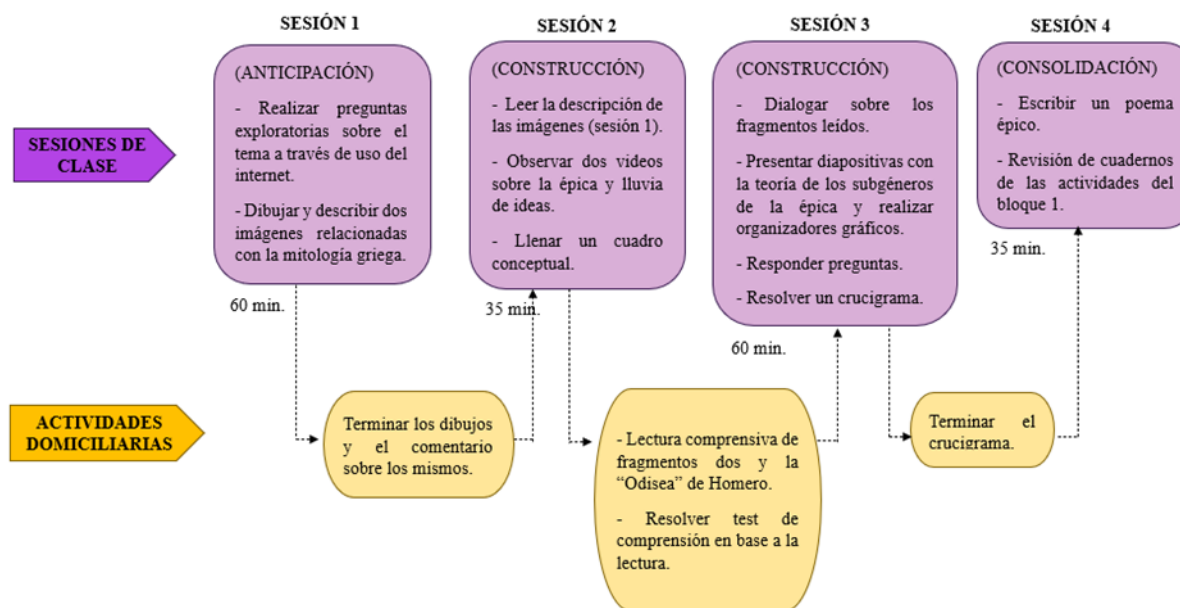


Figura 2. Actividad realizada

Si comparamos la actividad realizada (Figura 1) con la actividad planificada (Figura 2), se puede observar que en la actividad realizada se cambiaron y reemplazaron varias actividades, al igual

que se incorporaron actividades adicionales. De este modo, la enseñanza del género épico se trabajó en cuatro sesiones de clase presenciales (figuras moradas) de 35 minutos c/u; a excepción de la sesión 1 y 3 que se trabajó 60 minutos, por contar con dos horas de clase seguidas. También, se realizaron actividades domiciliarias (figuras amarillas), entre las que se encuentran: finalizar trabajos iniciados en clase, lectura comprensiva de fragmentos de la “Odisea”, resolución de test de comprensión lectora y terminar un crucigrama.

En relación con las sesiones de clase; en la sesión 1, el docente ejecutó dos actividades de anticipación como la realización de preguntas exploratorias, tarea en la que se incluyó el uso de Internet para que el estudiante busque información sobre el género épico. La segunda actividad, la que se conservó, fue dibujar y describir imágenes relacionadas con la mitología griega. Por último, la tarea domiciliaria fue terminar los dibujos y las descripciones de cada una de ellas.

En la sesión 2, se realizaron varias actividades en la primera parte de la construcción de conocimientos. La primera fue retomar la tarea de la sesión anterior, a fin de que algunos estudiantes puedan participar leyendo sus descripciones. La segunda actividad que se conservó fue la observación de dos videos sobre la épica y la lluvia de ideas. La tercera actividad que el docente consideró necesaria añadir fue llenar un cuadro conceptual con los elementos de la épica. Finalmente, como actividad domiciliaria se mantuvo la lectura de fragmentos de la “Odisea” y la resolución de un test de comprensión basándonos en la lectura.

En la sesión 3, se efectuaron varias actividades en la segunda parte de la construcción de conocimientos. La primera fue dialogar sobre los fragmentos enviados a leer en casa. Luego, se presentaron diapositivas en las que se mostró la teoría de los subgéneros de la épica y como actividad adicional los estudiantes debían hacer organizadores gráficos en base a las diapositivas. También, añadió una actividad que consistió en responder preguntas y resolver un crucigrama. Para finalizar, como actividad domiciliaria, el docente pidió a los alumnos terminar de resolver el crucigrama.

En la sesión 4, se reemplazó la actividad de resolver preguntas del libro de texto del Ministerio de Educación por la escritura de un poema épico. Además, revisó los cuadernos de trabajo con todas las actividades del bloque uno, incluyendo las actividades que fueron realizadas en esta subunidad. Para sintetizar, todos estos cambios fueron precedidos con el fin de mejorar la comprensión y consolidación de los conocimientos.

4.1.3. Actividad real

Para conocer la *actividad real* del docente se realizó una entrevista de autoconfrontación posterior a la ejecución de la secuencia didáctica. La finalidad de este instrumento fue *analizar la conceptualización del profesor sobre su propia práctica mediada por las entrevistas de autoconfrontación* (objetivo 1), con el fin de recopilar información acerca de lo que hizo, lo que no hizo, lo que podrían mejorar o cambiar para que los estudiantes movilicen contenidos literarios. En palabras de Fernández y Clot (2010), la *actividad real* involucra lo que el profesor no hace “porque renuncia o porque no consiguió hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o en otras circunstancias, también forma parte de la actividad” (p. 11). También, implica las cuestiones que no pudieron ser previstas en el transcurso de la secuencia didáctica.

Así pues, para indagar la *actividad real* sobre la secuencia didáctica se plantearon algunas preguntas durante la entrevista de autoconfrontación: 1) *¿qué sucede en esta parte de la sesión y para qué se realizó la actividad?*, 2) *¿le parece que dio resultado?*, 3) *¿hubo participación por parte de los estudiantes?*, 4) *¿qué cambiaría de la sesión y por qué?* y 5) *¿pasó algo durante la sesión que no estaba planificado?* A partir de esto, lo que se pretende mostrar es la potencialidad de la autoconfrontación como dispositivo de reflexión que permite al docente conceptualizar su actividad, pensar y reflexionar sobre *lo que hizo* (4.1.3.1.), *lo que no hizo* (4.1.3.2.) y *lo que podría cambiar o mejorar* (4.1.3.3.); para determinar posibles ajustes que ayuden a mejorar su práctica. A continuación, presentamos los datos más relevantes de la entrevista de autoconfrontación.

4.1.3.1. Reflexionar sobre lo que se hizo

El docente durante la *actividad realizada* propuso un conjunto de actividades (Ver tabla 3) en la que los estudiantes debieron identificar las características y elementos de la épica. Así pues, la preguntas 1, 2 y 3 realizadas en la entrevista de autoconfrontación nos permitió indagar la reflexión didáctica del docente sobre la actividad real. A la pregunta 1: “¿Qué sucede en esta parte de la sesión y para qué se realizó la actividad?”, respondió:

Docente: La idea es que ellos mismos **generen su propio concepto**.

Docente: **Se intenta lograr la participación activa del estudiante** en la ellos a su vez ubiquen [...] las características del género épico.

Con respecto a esto, el docente enuncia que es necesario, antes de iniciar con las tareas, partir de los conocimientos previos de los estudiantes y esto solo es posible a través de acciones puntuales tales como: 1) la investigación mediante el uso de la tecnología, 2) la proyección de

material de videos y diapositivas, y 3) la lectura ya sea de obras o la teoría presentada en PowerPoint. El primero se vuelve práctica de reflexión que podría ser utilizada en un futuro para mejorar la clase del género épico. El segundo, empleo de material didáctico digital, se convierte en un recurso indispensable, pues llama la atención de los estudiantes. El último se transforma en el principal medio por el cual el docente promueve la acción de los estudiantes. Ante esto, manifiesta lo siguiente:

Docente: es importante la **transferencia del conocimiento a través de una lectura**. Se intenta hacer una lectura comprensiva en la que ellos generalmente relacionen lo que anteriormente vieron, para que ellos puedan determinar un concepto claro de lo que es la épica. Es importante mencionar que con los estudiantes, generalmente ya adultos, tenemos que darle unos conceptos lo más claros posibles.

Esto deja ver que lo que hizo durante en la actividad realizada tuvo como propósito que el estudiante por *proprio motu* sea quien construya su conocimiento a partir de varias actividades guiadas por el docente.

En tanto que a la pregunta 2: “¿Le parece que dio resultado?”, el docente reflexiona sobre los resultados de las actividades y les otorga un porcentaje que varía de entre 60% y 100%. Entre las que tuvieron efectividad de un 60% están investigar en el Internet y el test de comprensión lectora porque considera que no fueron dinámicas ni interactivas. En lo que concierne al test, manifiesta que no fue del todo eficaz porque las clases fueron interrumpidas por actividades institucionales que provocaron la no secuencialidad en el tema de clase. Por ende, los estudiantes olvidan con facilidad los conocimientos adquiridos, ya que “no son muy retentivos”. Con un 70%, calificó a las actividades de responder preguntas y resolver crucigrama porque no se logró que todos los estudiantes culminen la tarea en sus hogares por dos cosas: el trabajo y la falta de conocimientos para resolver crucigramas. Por último, con un 100% de efectividad, calificó a las actividades de copiar el dibujo y describir, completar mapa conceptual y escribir un poema, pues fueron precisas para que los estudiantes pusieran en práctica lo aprendido en el transcurso de cada una de las cuatro clases.

La pregunta 3 “¿Hubo participación por parte de los estudiantes?”, el docente reflexionó sobre el número de estudiantes que realizaron las actividades, que varía de entre 30% y 100%. En cuanto a las actividades individuales, hubo participación por parte de todos los estudiantes, pero no fueron terminadas en casa o presentaron errores mínimos. Específicamente, respecto a la escritura del poema, el docente manifestó que los escritos presentaron errores pequeños en el

manejo de la métrica y la rima, pero no habló del contenido. Si bien el docente sostiene esto, los registros de clase de esta actividad a la cual refiere nos dejan ver que la participación no fue como él la percibe, pues fue escasa porque se centró en calificar el cumplimiento de la actividad y no constatar que los trabajos contengan lo solicitado por él mismo (Ver apartado 4.2.2.4.). Otro factor que influyó es que al estar al frente de las investigadoras se ve comprometido a cumplir las actividades a fin de cuidar de forma positiva su actividad. Con esto, se podría conjeturar que el análisis que hace el docente para justificar el cumplimiento podría cerrar oportunidades para el aprendizaje. En lo que concierne a las actividades grupales, los estudiantes demostraron mayor interés y compromiso, pero no fueron exitosas como él esperaba por varias razones que serán expuestas más adelante.

4.1.3.2. Reflexionar sobre lo que no se hizo

En este apartado, la entrevista promovió la reflexión sobre lo que no hizo durante la secuencia didáctica. Por consiguiente, la pregunta 5 que corresponde a “¿Pasó algo durante la sesión que no estaba planificado?”, mencionó:

Docente: siempre pasa algo nuevo, por lo que nosotros tenemos que hacer una planificación inmediata y, por lo general, los estudiantes no están preparados para la actividad.

Como podemos observar, el docente tuvo en cuenta los sucesos inesperados a fin de actuar inmediatamente, como fue el caso de trabajo colectivo en grupos más numerosos, con la finalidad de que los estudiantes compartan lo aprendido en clase y así refuercen los conocimientos; es decir, ellos mismos se convirtieron en guías de sus compañeros. Sin embargo, el docente no toma en cuenta que el 1ro BGU es un grupo pequeño y no se puede hacer equipos grandes de trabajo.

Otro acontecimiento inesperado fue que los estudiantes no estuvieron preparados para realizar la actividad de dibujar, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Docente: los estudiantes no estaban preparados para la actividad. No son muy amigables con la técnica del dibujo, por eso hubo un poco de rechazo a la actividad, sin embargo, tratando de motivarlos.

Al respecto, en la primera entrevista el docente mencionó que esta estrategia la utiliza con frecuencia en clase porque le permite al estudiante captar con facilidad cualquier tema. Esto hace notar que el grupo de adultos con el que trabaja, aprenden más de forma visual, por eso evita el

uso del pizarrón y da prioridad al uso de material didáctico digital como las ilustraciones, videos y diapositivas.

4.1.3.3. Reflexionar sobre lo que podría cambiar o mejorar

En lo que concierne a la reflexión del docente sobre lo que cambiaría o mejoraría para la enseñanza del género épico, que corresponde a la pregunta 4 “¿qué cambiaría de la sesión y por qué?”, considero algunos puntos que ayudaría a mejorar la clase. En primer lugar, la actividad de copiar y describir imágenes la cambiaría por la proyección de un video relacionado con las ilustraciones (Ver figura 3). Esto para que la clase no sea “monótona y para que ellos de una manera activa puedan mejorar sus conceptualizaciones”. En segundo lugar, lo que podría mejorar de la actividad de comprensión lectora y el test sobre la “Odisea” es lo siguiente:

Docente: [...] realizar la lectura en el aula con la participación de los estudiantes para que ellos mismos, a través de trabajos presenciales y en equipos, puedan identificar lo que se quería lograr.

Porque en casa el estudiante, generalmente, no lee por el honor del tiempo que ellos tienen por su actividad laboral y por lo que podríamos decir que esta actividad no funcionó muy bien y lo vinieron a culminar en el colegio.

Con esta modificación, el docente considera que los estudiantes sí leerían la obra y se podría realizar trabajos grupales, pues por las jornadas laborales y el tiempo limitado que tienen. La mayoría no cumplió la tarea. Esto provocó que no se lograra que tengan conocimientos sobre la “Odisea”.

Por último, se podría mejorar la actividad de composición escrita proporcionando pautas puntuales previas a través de un ejemplo y así los estudiantes puedan cumplir con la consigna. Finalmente, de forma general, expuso que lo que podría mejorar la práctica, que de cierta forma ayudan a consolidar la teoría de la épica, sería brindar pautas puntuales acompañadas de un ejemplo modelo que el docente realice, para que sirva de guía.

4.2. Contenidos movilizados por los estudiantes

En este apartado, como respuesta al objetivo *identificar y caracterizar los contenidos movilizados por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica centrada en la lectura y escritura del género épico* (objetivo 2), categorizamos los quehaceres de lectura y los quehaceres de escritura (Lerner, 2001) movilizados por los estudiantes durante las cuatro sesiones de clase sobre la enseñanza de la épica.

Para analizar los registros de clase recurrimos a la estrategia categorizadora propuesta por Maxwell y Miller (2012), mediante la cual se busca establecer relaciones por semejanza de las actividades realizadas en la secuencia didáctica. El análisis de datos pone de manifiesto que se movilizaron dos tipos de quehaceres (Ver tabla 3). En el primero se incluyen seis quehaceres asociados con la **lectura**: *Buscar conceptos en Internet y comentar oralmente la búsqueda*, *Leer en voz alta*, *Leer fragmentos de la Odisea*, *Comentar oralmente las características de los subgéneros de la épica a partir de la visualización de vídeos y preguntas orientadoras del docente*, y *Relacionar la obra leída con la realidad actual*. En el segundo, se reúnen cuatro quehaceres vinculados con la **escritura**: *Describir imágenes*, *Organizar los elementos de la épica*, *Reconocer elementos del género épico*, y *Escribir un poema épico*. Si bien los contenidos movilizados por los estudiantes los hemos clasificado en quehaceres de lectura, por un lado, y quehaceres de escritura, por otro, el análisis de los datos nos deja ver que, muchas veces, estos aparecen entramados. De hecho, Lerner (2001) manifiesta que se debe leer para escribir pues solo así se logra profundizar el conocimiento sobre un tema que se está escribiendo.

Tabla 3. Quehaceres de lector y quehaceres de escritor

Tipos de contenidos	Quehaceres específicos	
Lectura	<i>Investigar en el celular</i>	
	<i>Leer en voz alta diapositivas</i>	
	<i>Leer fragmentos de la Odisea</i>	
	<i>Comentar oralmente la descripción de las imágenes</i>	
	<i>Relacionar la obra leída con la realidad actual</i>	
	<i>Describir imágenes</i>	<i>Hablar sobre lo escrito</i>

Escritura		<i>Compartir lo escrito</i>
	<i>Organizar los elementos de la épica</i>	<i>Completar línea de tiempo</i>
		<i>Completar cuadro conceptual</i>
	<i>Reconocer elementos del género épico</i>	
	<i>Escribir un poema épico</i>	

A continuación, presentamos el análisis de datos de cada uno de los quehaceres del lector y del escritor. En cada caso, buscamos responder a las siguientes preguntas: 1) ¿En qué consiste el quehacer y para qué se ejerce?, 2) ¿Cómo fue movilizado por los estudiantes? y 3) ¿Qué movimientos del docente promovieron (u obstaculizaron) la puesta en acción de los quehaceres por parte de los estudiantes?

4.2.1. Quehaceres de lectura del género épico

Para Lerner (2001), el término “quehaceres de lectura” está relacionado con los contenidos movilizados en lecturas privadas y públicas. Estos permiten que los estudiantes compartan ideas y refuercen conocimientos, además de comparar con otros textos y recomendar nuevas lecturas. Por esto, el siguiente apartado tiene como objetivo analizar los quehaceres de lectura movilizados por los estudiantes, con mediación del docente, durante cuatro clases de Lengua y Literatura de 1ro de BGU, donde se estudian las prácticas en torno al género épico. Como menciona Lerner, los quehaceres de lectura permiten “adentrarse al mundo de los textos” (p. 99). Para esto, a continuación, ejemplificamos y definimos los quehaceres de lector presentados durante las clases en conjunto con la teoría antes anunciada.

4.2.1.1. Investigar en el celular

Este quehacer se relaciona con el uso de tecnología para investigar sobre el tema del género literario. Cada estudiante (quehacer privado), realiza la actividad solicitada para después

compartirla con sus compañeros (pasa a ser un quehacer público). A partir de esta el docente crea un diálogo con el estudiante sobre la investigación individual.

Docente: Sacamos los celulares un ratito. Hagamos uso de este mecanismo y vamos a recordar qué es un género literario.

Estudiante 1: Son grupos de las maneras de las obras literarias.

Estudiante 2: Dice, los géneros literarios son grupos o categorías generales donde podemos clasificar las diferentes obras literarias.

Docente: Nos falta un poquito de un concepto. Quién tiene mejor un concepto.

Estudiante 3: Sobre el género. El género literario sirve de modelo de escritura, ya que el esquema previo o la revelación del lector.

Como se observa en este primer encuentro con el tema del género literario, la investigación no es amplia por parte de los estudiantes. Solo intervienen 3 de los 9 presentes, quienes proveyeron al docente de diversos datos. El profesor, después de lo expuesto, introduce una devolución de conocimiento, acotando que no es un concepto claro que se pueda aplicar para informarse y poner en práctica del género literario. Este quehacer público, a pesar de no formar un concepto claro sobre los géneros literarios, da una pauta de inicio, pues los estudiantes forman parte de este primer acercamiento teórico.

4.2.1.2. Leer en voz alta diapositivas

El siguiente quehacer se da en la sesión 2, mediante la lectura de diapositivas como medio para asociar la teoría del género épico. Esta actividad conjunta de información ayuda al estudiante a asimilar mejor la clase, de modo que a más de leer puede ir creando su propio concepto. El quehacer hace referencia a la creación de definiciones teóricas. A continuación, se presenta el siguiente fragmento:

Estudiantes: [Los estudiantes leen varias diapositivas que contienen lo siguiente: concepto de género épico, la etimología, el origen y las características].

Docente: Estas obras son muy importantes porque fueron la cumbre, fueron el inicio del género épico. Ahora, vamos a ver si leemos [en voz alta]. A ver, Tita ayúdanos con la lectura, una lectura fuerte. [Lectura de las diapositivas].

Estudiante 1: Género épico. Uno de los géneros literarios más importantes de la historia es el género épico. Sin duda alguna, se trata de uno de los primeros géneros que se usaron y se considera que Homero fue el padre y precursor de este. Este género se caracteriza por ser un texto en verso que narra las hazañas y aventuras de un héroe que puede ser histórico, mitológico. Siempre es un entorno peligroso. La “Ilíada” y la “Odisea” son dos de las primeras obras épicas de nuestra historia. Pero hay mucho más.

Docente: Ayúdeme, por favor. La señorita que está al final de la segunda fila. El segundo, Etimología.

Estudiante 2: La etimología de épico proviene del griego épikos, palabra que hace referencia a un tipo de narración en verso que relata las hazañas históricas que podrían ser reales o formar parte del corpus mitológico griego. Estos hechos estaban protagonizados por un héroe que podía presentarse con poderes o con capacidades sobrehumanas y que representaban el ideal humano.

Docente: A ver, el compañero que está allá. Por favor. El origen del género épico.

Estudiante 3: Del siglo 19...? (Piensa y espera una respuesta porque no sabe qué número romano es).

Docente: No puedo creer que no pueda saber que siglos es.

Estudiante 3: Hacia el siglo 17 A.C. es cuando los expertos datan el seguimiento del género épico. Por aquel entonces, cuando apareció el primer texto de este género, Homero, este poeta griego es considerado como el padre de la épica griega. Creó obras literarias tan inolvidables como la Ilíada y la Odisea. Este género fue evolucionando con el paso de los siglos y en la Edad Media también nos encontramos con una de las obras épicas más importantes de la historia de la literatura, la “Divina Comedia” de Dante Alighieri.

Docente: Características. A ver señorita.

Estudiante 4: Está narrada en tiempo pasado, pues está basada en hechos reales. Es de gran extensión, puede tener auténticos géneros líricos, dramáticos, didácticos. Generalmente está estructurada en capítulos y el epígrafe tiende a ser de carácter ideológico, mezcla fantasía y realidad. Exalta la figura del héroe por medio de sus hazañas.

Al inicio de la actividad, el docente presenta una pequeña introducción sobre lo que se va a leer y la relevancia de los textos dentro del género épico. Seguidamente, se observa la participación de los estudiantes dada por la guía del docente. Dentro de esta tarea se puede visualizar que 3 estudiantes de los 7 presentes en clases fueron parte de la actividad, donde con dificultad de

lectura participaron tras ser nombrados por el profesor. En este quehacer se evidencia la falta de práctica de los alumnos, esto porque se escuchó que diversas palabras fueron de difícil pronunciación, además de una lectura complicada de los números romanos vistos dentro de las diapositivas sobre el origen de la épica.

4.2.1.3. Leer fragmentos de la *Ilíada* y la *“Odisea”*

El siguiente quehacer consta de la lectura de fragmentos de la *“Ilíada”* y la *“Odisea”*, para sucesivamente responder 3 preguntas. Esta actividad, a más de contar de una lectura, también refuerza los conocimientos previos a partir de un cuestionario, pues en base a su comprensión lectora deben responder 10 preguntas sobre el primer texto de Odiseo, siendo tal escrito un resumen de la travesía que vive Ulises durante su regreso a Ítaca.

Docente: Las hojas que les acabo de entregar son fragmentos de la obra de la *Ilíada*. También, de la *“Odisea”* con su respectivo test de comprensión. Por favor, resolver. **Deben leer, aplicar la técnica del subrayado y posteriormente van a llenar el test de comprensión de cada obra.** Como pueden ver, a un lado está la obra y al otro el test. Ustedes van a responder cada una de ellas y si nos da todo ahí pueden hacerlo en una hoja.

Estudiante 2: ¿Aplicamos la técnica del subrayado?

Docente: Si, aplicamos la técnica en los pequeños fragmentos de las obras y posteriormente realizan la actividad. ¿Estamos? ¿Alguna pregunta?

Estudiante 1: ¿Dónde hacemos?

Docente: Ahí tiene que contestar, ahí hay espacio... Voy a revisarles, voy a firmarles el cuadro del día de hoy. [Después de las indicaciones sobre la lectura del texto, los estudiantes deben responder las preguntas que el docente les facilitó y exponerlas oralmente a sus compañeros].

Tras la presentación de la actividad sobre la lectura privada de los dos textos, los estudiantes deben realizar un ejercicio de comprensión. Esta tarea se observó durante la sesión dos, donde estuvieron presentes 7 estudiantes. Dos de ellos, tras la explicación hacen preguntas de cómo deben leer y llevar a cabo las actividades. Es importante la acotación porque el docente sugiere que el método a utilizar en la lectura es *“resaltar”*, un método útil para reconocer las partes interesantes o importantes del escrito, resaltando a los personajes, ideas principales, escenarios, etc., que puedan servir para los trabajos posteriores.

Dentro de las respuestas sobre la lectura se visualiza la participación de 3 estudiantes, con diferentes temáticas. La primera con la pregunta: “¿De qué se trata la Odisea?”, tiene el objetivo de obtener un resumen de lo comprendido, así la réplica del estudiante es satisfactoria, relatando de forma breve y concisa la trama del relato, que implica el regreso de Ulises a Ítaca tras pasar por diversas dificultades.

En la segunda pregunta: “¿Qué les pasó a los compañeros de Ulises cuando comieron del fruto del loto?”, el segundo fragmento dado por el docente sobre la estadía de Ulises y sus compañeros debela esta respuesta sobre los sucesos dados en la isla de los lotófagos, donde los estudiantes infieren que con el fruto de loto olvidaban todos los marinos, incluyendo su vuelta a Ítaca. Y por último la tercera pregunta es: “¿Cómo lograron Ulises y sus compañeros huir de la caverna del cíclope Polifemo?”. De igual manera, a partir del segundo fragmento, los estudiantes describen la astucia de Ulises y de sus compañeros, quienes logran escapar al amarrarse a las ovejas del cíclope.

4.2.1.4. Comentar oralmente la descripción de imágenes

En el siguiente quehacer se realizó la actividad de comentar dos imágenes a partir de lecturas previas, con el propósito de que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos. Una comparación entre lo que es género épico y otra que es la literatura clásica, es decir, la escrita en Grecia, esto lo podemos ver en la *figura 3*. La tarea consta de dibujar en el cuaderno las dos imágenes y explicar cuál es la diferencia entre estas dos y a qué tipo de literatura o género corresponden.

Docente: Están observando las imágenes, a ver si me ayudan con la lectura de la actividad anterior.

Estudiante 1: Es la pelea de dos civilizaciones diferentes.

Docente: Claro.

Estudiante 1: Es el rey que se enoja y por eso empieza a tronar.

Docente: Ya, vamos a ver qué más tienen.

Estudiante 2: Se trata de un personaje de la Edad Media, luchando por conseguir poder y territorio.

Docente: Ya, ¿Verdad?

Estudiante 2: En este caso, el otro es el rey de los dioses griegos, Dios del cielo, la tormenta del rayo. Solo tengo eso, solo tengo los dibujos.

El docente, como apoyo para la resolución del quehacer, motiva la participación de ideas mediante preguntas sobre las imágenes, dando, así como resultado un quehacer de lectura público, pues cada estudiante responde desde conocimientos previos sobre el género épico y la literatura clásica. A pesar de estar presentes 7 estudiantes, solo se percibe la participación de 2. Después de dicho trabajo, se deduce que son capaces de diferenciar un personaje de la Edad Media frente a un dios griego.

4.2.1.5. Relacionar las obras con la realidad actual

El siguiente quehacer hace alusión a la conexión que pueden tener los estudiantes en su vida diaria con la obra discutida. Es importante la asimilación, comprensión y reflexión del texto en relación con aspectos ya conocidos, una paralelidad entre lo conocido y lo desconocido para una mejor comprensión. Así, el docente durante la sesión 3 propone tres preguntas que deben ser desarrolladas basándonos en lo aprendido, leído y visto en las clases anteriores. Parte del trabajo es que refieran la actualidad con el género épico. Esto se puede ver en el siguiente fragmento:

Docente: [...] Segunda pregunta, Menciona dos situaciones en las que podemos relacionar el género épico con los tiempos actuales.

Docente: [Esta pregunta resulta confusa para la mayoría de los estudiantes, así que el docente empieza a dialogar con ellos sobre los acontecimientos actuales relacionados con las contiendas bélicas]. A ver, primero decía dos situaciones y dos características principales... **Recuerdan los dos dibujos, ¿qué representaban?**

Estudiantes 1: La guerra, las peleas entre dos civilizaciones...

Docente: ya, perfecto. Peleas, cuestiones bélicas... y cuáles son las situaciones...

Estudiante 1: lo que dijo...

Docente: pero ahí están las situaciones. Claro que no va a estar vinculado directamente con los seres mitológicos, pero sí con las contiendas bélicas...

Estudiante 2: yo recuerdo que era... como que estaban peleando. Era de la guerra licenciado, de lo que estaba peleando aquí.

Docente: pero no necesariamente de aquí, de América. Están, incluso, influenciando a nuestra

civilización.

Estudiante 2: estaban en contra... en contra...

Docente: estaban contra, una civilización grande contra una pequeña. Guerras entre dos civilizaciones, si no entiende esa palabra vamos a cambiarla por nación. Justamente en la actualidad, hay una guerra que se está viviendo, decían que va a ser el inicio de una tercera guerra mundial.

Estudiantes: [conversan entre ellos sobre la explicación del docente y los hechos actuales].

Docente: Ahora eso investiguen ustedes, ¿cuál es la guerra actual?

Estudiante 3: y eso escribimos acá, ¿verdad? A ya...

Esta actividad nos permite analizar algunos aspectos. Durante la sesión 3, se presentaron 7 estudiantes, de los cuales 3 participaron activamente en clases, en conjunto con el docente y sus preguntas. Cabe señalar que estos participantes pertenecen al mismo grupo de trabajo, pues el docente anticipadamente solicitó realizar parejas y un solo grupo de tres personas para desarrollar la actividad. De esta participación se puede identificar la relación con un suceso posible actual, entre las guerras bélicas sucedidas y una posible tercera guerra mundial, esto es, una comprensión del mundo. Con base a esto es posible hablar de un contenido en acción, dado que el docente les ayuda a reflexionar mediante una comparación entre lo leído y una aportación sobre algo de la vida real.

4.2.2. Quehaceres de escritura del género épico

Lerner (2001) define al término “quehaceres de escritura” como aquellos contenidos movilizados por los escritores al momento de planificar, redactar y revisar un texto escrito. Estos, a su vez, están vinculados con la oralidad, pues el estudiante habla sobre lo que va a redactar. En el siguiente apartado, se pretende analizar los quehaceres de escritura movilizados por los estudiantes durante una clase de literatura en bachillerato, en la que se busca enseñar prácticas que promuevan su desarrollo cognitivo, particularmente del género épico. De este modo, ponemos de manifiesto su importancia como una estrategia que consolida el proceso de aprendizaje. A continuación, definimos y ejemplificamos cada uno de los quehaceres encontrados durante el análisis, mismos que serán puestos en diálogo con la teoría de Lerner.

4.2.2.1. Describir imágenes

Este quehacer literario se vincula con la acción del estudiante-escritor-lector de interpretar y describir imágenes, a partir del diálogo entre el estudiante y el docente. Nuestros datos evidencian que puede producirse en dos contextos: cuando se está hablando sobre lo que se observa en las imágenes y el estudiante lo explica de forma escrita, al cual lo llamaremos *hablar sobre lo escrito*; mientras que, si comparte la descripción de sus propios dibujos de forma oral, lo llamaremos *compartir lo escrito*. Ambas representaciones de quehaceres son importantes, pues el diálogo generado por medio de la movilización de contenidos ayuda a la anticipación de conocimientos en torno al género épico.

Hablar sobre lo escrito

Este quehacer fue desarrollado en la Sesión 1 como ejercicio de anticipación al tema. En el caso que analizamos, los estudiantes debieron escribir en el cuaderno la descripción de dos imágenes relacionadas con el género épico previamente proyectadas por el profesor y dibujadas en sus cuadernos. Como se puede ver en la *figura 3*, las imágenes corresponden, la primera, a una escena de la *Ilíada*, concretamente, al enfrentamiento entre Aquiles y Héctor, y la segunda, a Zeus, el “padre de los dioses”.



Figura 3. Imágenes proyectadas

El docente promovió la puesta en acción de este quehacer a través de una acción puntual, como es la definición de la tarea: copiar en los cuadernos las imágenes y luego describirlas de acuerdo con las instrucciones. A pesar de ser una actividad aparentemente sencilla, no todos la cumplieron con puntualidad. El retraso en la realización de esta tarea por parte de varios estudiantes muestra que no estaban preparados para concretar este quehacer habitual, ya que no disponían de material didáctico para efectuar el dibujo, por lo que el docente tuvo que optar por enviar el trabajo de clases a sus hogares.

El análisis de la producción de los estudiantes mostró que ejercieron este quehacer en 9 ocasiones. En relación con esto, la tarea planteada promovió dos cosas; por un lado, la puesta en acción de un quehacer de escritura; y por otro, la movilización de contenidos literarios. A continuación, ilustramos algunos ejemplos:

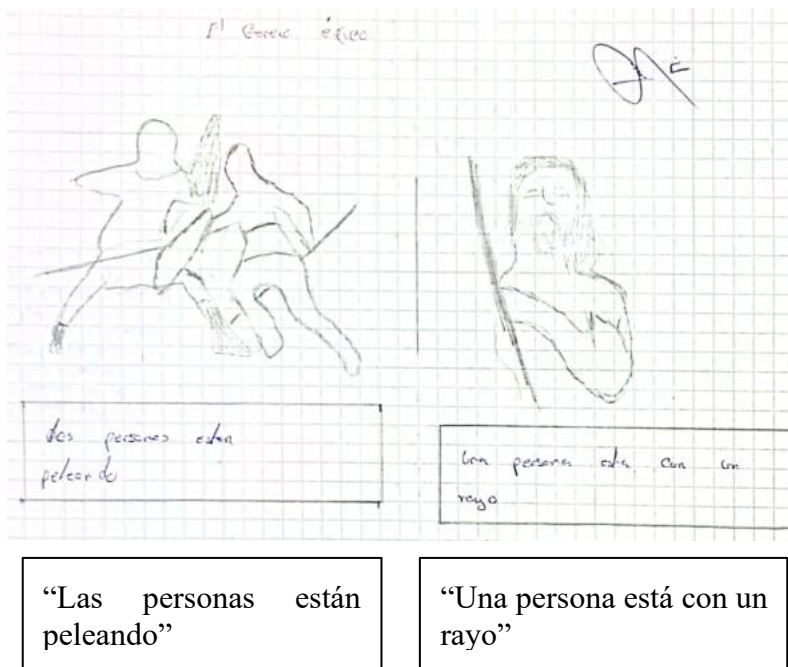


Figura 4. Actividad de copiar y describir imágenes realizada por el estudiante 1

En este ejemplo, se observa que el estudiante logró identificar una característica representativa de las obras del género épico, como es el enfrentamiento entre dos individuos (hombres y/o dioses o semidioses). Además, se percibe que el alumno 1 sabe algo más de lo que puede escribir. Aportando así que lo que hace falta es un mayor vocabulario para describir lo que visualiza. Por ejemplo, utiliza la palabra 'persona' para referirse al dios griego. Ahora, observemos la ilustración del estudiante 2:

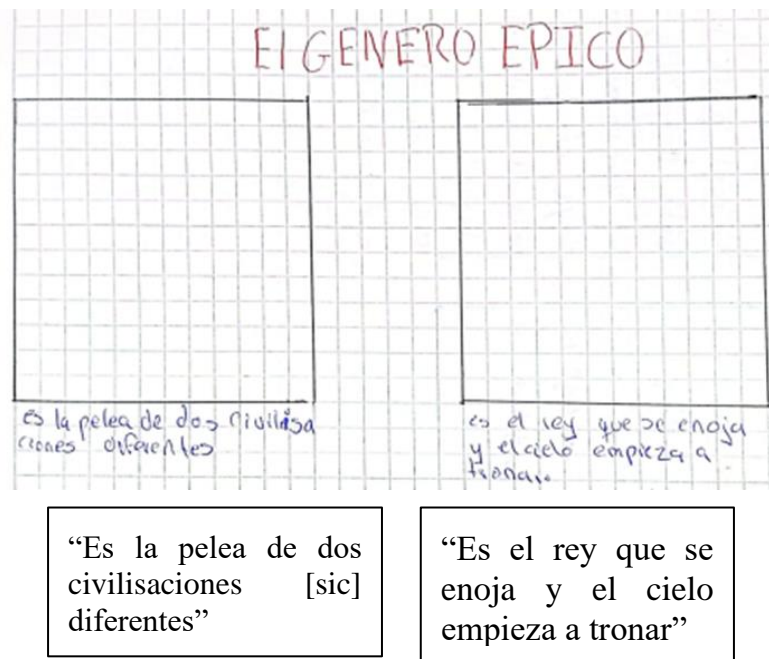


Figura 5. Actividad de copiar y describir imágenes realizada por el estudiante 2

En el ejercicio anterior, el estudiante moviliza dos características importantes de la épica. Por un lado, las ‘contendias bélicas’, cualidad relevante de la épica. Por otro lado, los personajes como es el ‘dios’, en cuanto a este término, se puede percibir que confunde y no diferencia términos como es ‘rey’ y ‘dios’; a pesar de esto tuvo la noción de que es un personaje relevante de la épica y destaca una de las características de los dioses griegos como es la cólera y el castigo.

Compartir lo escrito

Para finalizar este quehacer resulta necesario contextualizar el ejemplo. Inicialmente, el diálogo tuvo lugar en la segunda parte de la secuencia didáctica instaurada por el docente, quien considera necesario que los estudiantes compartan oralmente la descripción de las imágenes. Como tarea previa a la sesión, debían reponer oralmente la descripción de sus trabajos. A continuación, veamos lo que dice uno de ellos:

Docente: Vamos a revisar las actividades realizadas previamente, la de los dibujos y la descripción. Están observando las imágenes, a ver si me ayudan con la lectura de la actividad anterior. [El docente designa con la mirada quién es el estudiante que debe leer el comentario].

Estudiante 3: Se trata de un personaje de la Edad Media, luchando por conseguir poder y territorio.

Docente: Ya, ¿Verdad?

Estudiante 3: En este caso, el otro es el rey de los dioses griegos, Dios del cielo, la tormenta del rayo. Solo tengo eso, solo tengo los dibujos.

Como observamos, este fragmento muestra que los estudiantes que copiaron el dibujo movilizan contenidos relacionados con las características de la épica: personajes y temática. Lo que resulta interesante, en este caso, es que la oralidad sirve como herramienta para que el estudiante reponga, a través de la palabra, lo que dibujó.

En todos los casos, este ejercicio de anticipación demuestra que a pesar de que los aprendizajes están en proceso, destacan ciertas características importantes del género épico. Asimismo, tanto los estudiantes que dibujaron como él que describió de forma oral o escrita movilizan contenidos literarios imprescindibles que fueron utilizados a lo largo de la subunidad.

4.2.2.2. Organizar los elementos de la épica

El quehacer se refiere a la organización de varios elementos de la épica, el cual se ejerce para que el estudiante identifique y pueda ordenarlos de acuerdo con las categorías que el docente propone. Se trata de un quehacer de estudiante-lector, que demanda la puesta en juego de una serie de acciones entramadas que posteriormente terminan en escritura. Para eso, primero el estudiante observa y lee diapositivas que le ayudan a realizar mentalmente una línea de tiempo y luego completar el cuadro conceptual solicitado por el docente.

Completar línea de tiempo

En el caso que analizamos, el quehacer se pone en juego a través de dos tareas previas realizadas en conjunto entre docente y estudiantes. La primera consistió en observar dos videos sobre los elementos de la épica (Ver anexo B), que luego fueron comentados a partir de preguntas orientadoras por el profesor. La segunda fue leer las diapositivas preparadas por el docente e ir anotando en el cuaderno las ideas más relevantes del diálogo sobre la épica.

Se trata de leer para acercarse al contenido de la épica, pues primero en la actividad de observación y lectura de diapositivas se requiere de procesos de metacognición, dado que el estudiante debe ser capaz de recordar y asimilar lo que ve y escucha. Por lo que, la consigna fue hacer una línea de tiempo (mental), con el fin de ir ordenando la información receptada del material didáctico digital. Por consiguiente, el análisis de datos nos muestra que los estudiantes ejercieron este quehacer en 3 ocasiones. A continuación, presentamos un ejemplo:

<p>Definición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es en texto en verso que narra las hazañas y aventuras de un héroe que puede ser histórico o mitológico.
<p>Características</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hazañas de un héroe. • Elementos sobrenaturales. • Narración en versos. • Temática bélica. • presencia religiosa.
<p>Subgéneros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Epopeyas. • Cantos de gesta. • Romance. • Poemas épicos.

Figura 6. Actividad de completar línea de tiempo

Como se puede observar, los estudiantes en primera instancia ejercen un quehacer de lector de diapositivas que a su vez escuchan los conceptos que construyen sus compañeros y, luego un quehacer de escritor sobre lo que escuchan y lo que entiende. Es así como los estudiantes copian los datos relevantes, pero no precisamente en forma de línea de tiempo sino en organizadores gráficos y cuadros conceptuales. En los datos que copian se puede visualizar que los contenidos literarios que movilizan son principalmente las características de la épica y los subgéneros de esta. Cabe señalar que, en ningún momento el docente les pide que realicen la línea de tiempo en el cuaderno, pero los estudiantes deducen que se trata de información relevante y merece ser anotada en el cuaderno de trabajo.

Completar cuadro conceptual

Como ejercicio posterior, el docente promovió la puesta en acción de este quehacer a través de la definición de la tarea: copiar en el cuaderno y llenar el cuadro conceptual proyectado (Ver anexo H). Con esta actividad, el docente permite que el estudiante construya sus conocimientos a partir de lo que entiende y lo que se dialoga en la clase.

De este modo, el análisis de datos nos muestra que los estudiantes ejercieron este quehacer en 7 ocasiones. A continuación, observemos un ejemplo:

Género épico					
Personaje	Temas	Principal Representante	Principales obras	Origen	Características
Señs mitológicos	Guerra y amor	Homero	Odisa	Grecia	Ma-c
Dioses griegos	Amor y aventuras		La Ilíada		Tiempo pasado
Heroes	Señs reales				

Figura 7. Actividad de completar un cuadro conceptual

En este ejemplo, se pueden observar algunas particularidades. Primeramente, se pone en acción un quehacer de escritura, concretamente el de *Organizar los elementos de la épica*, para esto el estudiante atravesó un proceso de reflexión en el que debió recurrir a sus apuntes para seleccionar la información más relevante y útil. Luego, a partir de esto, organiza la información solicitada y en el transcurso moviliza contenidos literarios tales como las características, la temática, los personajes, los autores y sus obras. También, se observa que ya existe precisión léxica al momento de completar la categoría denominada ‘personajes’.

Para reforzar este contenido, en la Sesión 3, el docente propone una actividad de refuerzo, la cual consiste en resolver un crucigrama (Ver anexo H), en parejas y un grupo de 3 personas. De esta forma, la puesta en acción de este quehacer se dio a través de la definición de la tarea: llenar un crucigrama. De este modo, los datos nos dejan ver que en esta actividad se combinan los quehaceres del lector y del escritor, mismo que fue ejercido en 2 ocasiones. Por un lado, los estudiantes movilizan contenidos teóricos en reflexión al volver a releer la teoría de la épica de forma individual y; luego, se convierten en acción al momento que los estudiantes dialogan la respuesta a cada una de las pistas planteadas por el docente para completar el crucigrama, con el fin de identificar de qué componente épico se trata (subgénero épico, representante, obras y personajes). En palabras de Lerner (2001), este quehacer de “escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura

[...]” (p. 98). Por otro lado, se vuelve un quehacer de escritor al momento de llenar los espacios en el crucigrama, cada uno con el elemento épico específico.

4.2.2.3. Reconocer elementos del género épico

Esta categoría refiere a la conexión que el estudiante establece entre los elementos de la épica y algunos aspectos de los fragmentos de la obra leídos. Se trata de un quehacer de estudiante-lector, que demanda la puesta en juego de una serie de acciones entramadas. Se trata de leer para acercarse al contenido de la obra. De igual forma, se requiere subrayar las partes más importantes e ir reconociendo elementos de los fragmentos, para el posterior desarrollo de un test de comprensión lectora.

En el caso que analizamos, el docente entregó a cada uno de los estudiantes una copia con las actividades (Ver anexo D), las cuales consistían en leer en casa dos fragmentos de la obra “Odisea” de Homero: el viaje de regreso a Ítaca y la isla de las sirenas y, posteriormente, resolver el test de comprensión lectora. En cuanto al test de comprensión, este tuvo dos tipos de preguntas: 10 preguntas de opción múltiple y 8 preguntas abiertas.

El docente promovió la puesta en acción de este quehacer a través de la definición de la tarea: leer y aplicar la técnica del subrayado y, luego, llenar el test de comprensión: las preguntas de opción múltiple en la misma hoja y las preguntas abiertas en el cuaderno. A partir de esto, se infiere que, el docente implícitamente recomienda al estudiante leer los fragmentos varias veces: primero, realizar una primera lectura de acercamiento a la obra y segundo, una relectura en la que debe ir subrayando las partes que considere relevantes, que luego servirán para resolver las actividades de comprensión lectora. Además, con esta tarea busca que el estudiante desarrolle la capacidad de análisis, de atención y de síntesis de textos escritos.

De este modo, los resultados del análisis nos permiten observar que los alumnos recurren a este quehacer en 9 ocasiones. A continuación, en la *figura 8* podemos observar un ejemplo en el que el estudiante reconoce los elementos del género épico:

1. ¿Entre qué tema trata la Odisea?

La Odisea es un poema épico que narra las aventuras de Odiseo, también conocido como Ulises, en su viaje de regreso a su patria Itaca desde el momento en que finaliza la guerra de Troya, narrado en la Ilíada, hasta el momento en que finalmente vuelve a su hogar, muchos años después.

2. ¿Qué les pasó a los compañeros de Ulises cuando comieron del fruto del loto?

Éstos no decidieron matar a nuestros compañeros, sino que les dieron a comer loto, y el que de ellos comía el dulce fruto de loto ya no quería volver a informarnos ni regresar si no que prefería quedarse allí con los Lotófagos, amarrando loto, y olvidándose del regreso.

3. ¿Cómo lograron Ulises y sus compañeros huir de la caverna del ciclope Polifemo?

Por la mañana, Odiseo ató a sus hombres y a sí mismo al vientre de las ovejas de Polifemo. Cuando el ciclope llevó a las ovejas a pastar, palpó sus lomos para asegurarse de que los hombres no las mordían, pero al estar ciego no podía verlos. Pero no le palpó los vientres al ganado, así que huyeron los hombres.

4. ¿Qué les pasó a Ulises y sus tripulantes cuando cayeron en manos de:

a) los antropófagos

c) las sirenas

b) la maga Circe

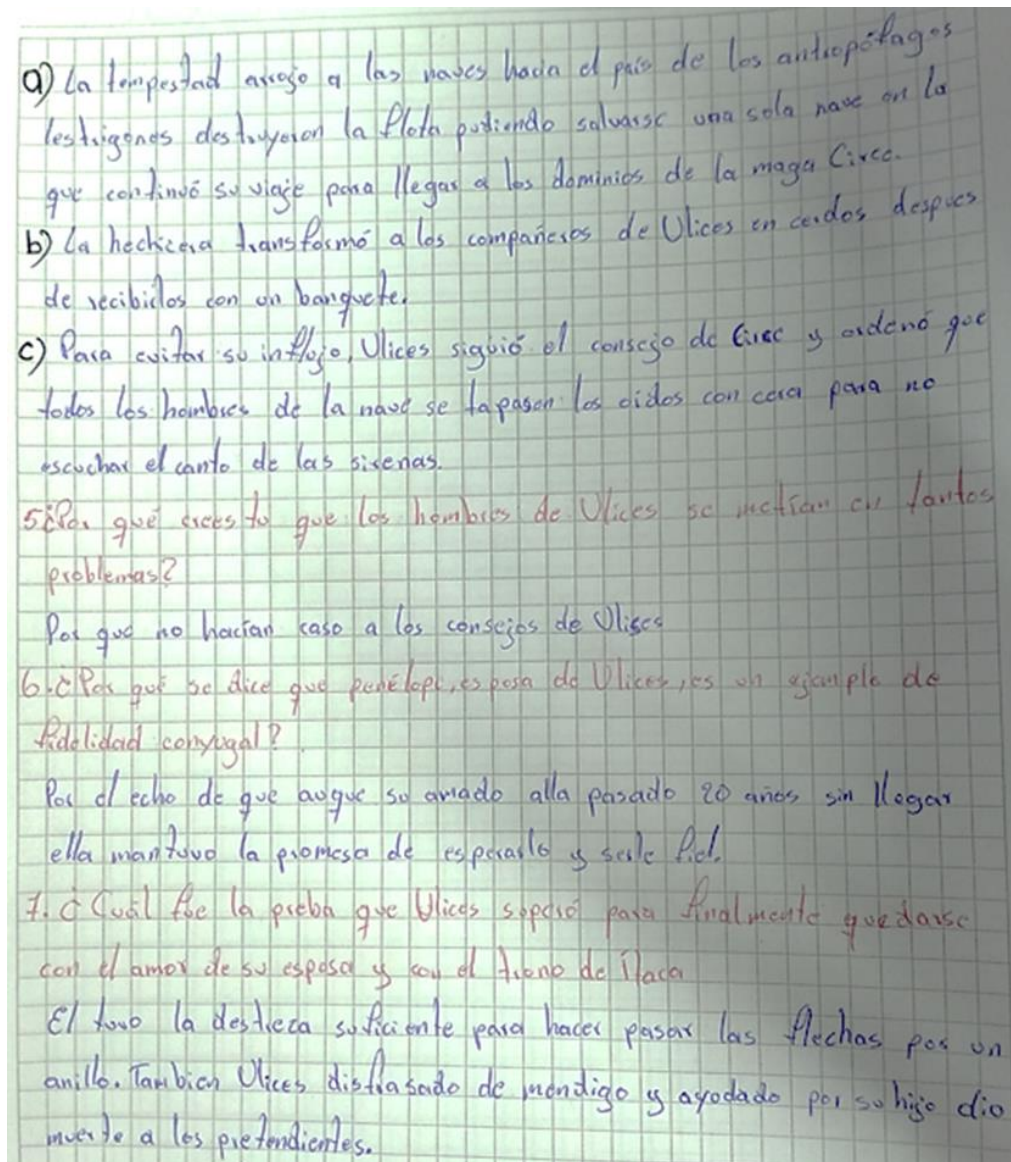


Figura 8. Desarrollo de preguntas de preguntas abiertas

Este ejemplo nos deja ver que, los estudiantes movilizan contenidos literarios relacionados a la épica. Entre los elementos movilizados a partir de la lectura de la obra se encuentran: el tema, la acción, los personajes, puntos de vista, espacios y tiempo. En primer lugar, se ejerce una acción de estudiante-lector en el que reconoce, a partir de la técnica de subrayado, varias ideas claves de la obra. Inicia identificando que se trata de una obra en la que “se narra las aventuras de Odiseo”, es decir, que gira en torno a un personaje principal. Después, que, a lo largo de la trama, los personajes están en acción y las mismas acciones son la causa que desencadenan varias peripecias. También, el docente promovió esta acción cuando el estudiante reconoce que la

narración es cronológica (inicio, desarrollo y final), facilitando así identificar cada uno de los acontecimientos suscitados en el viaje de regreso.

En segundo lugar, estos quehaceres de lector se convierten en quehaceres de escritor, particularmente se vuelven objetos de reflexión al escribir una respuesta a cada una de las preguntas. Durante este quehacer moviliza varios contenidos teóricos. Primero, reconocer que existen varios personajes: mortales, monstruos mitológicos, diosas y dioses; y que algunos de ellos poseen poderes sobrenaturales. Segundo, escribe su punto de vista sobre Penélope como símbolo de fidelidad. Asimismo, reconoce que la desobediencia y el castigo son las razones por las que el viaje de regreso dura 10 años. Tercero, el estudiante identifica que la obra se desarrolla en varios lugares y que en cada uno de ellos acontece algo diferente, esto le permite tener en cuenta aspectos importantes de la obra como el espacio y los personajes importantes. Por último, el alumno identifica que todo este viaje inició con la salida de Odiseo a Ítaca para combatir en la guerra de Troya y que después de 10 años inicia el viaje de regreso; luego, identifica que el regreso a Ítaca dura 10 años más.

4.2.2.4. Escribir un poema épico

Se trata de un quehacer habitual de escritores con cierta experiencia. Escribir un poema demanda la puesta en juego de una serie de acciones entramadas. Se requiere seleccionar un hablante lírico, objeto lírico, motivo y actitud líricos. De igual manera, hay que seleccionar la temática a partir de la cual se va a escribir.

En el caso que analizamos, los estudiantes debieron escribir en el cuaderno un poema épico en el que se incluyan los elementos de la épica. Esta actividad fue trabajada individualmente en la última sesión. Ellos tuvieron que realizar la tarea de escritura de acuerdo con las instrucciones del docente: pedir a los estudiantes escribir un poema de dos estrofas de cinco versos cada una, en las que se pueda visualizar las características esenciales de los elementos de la épica.

De este modo, el análisis de las producciones de los estudiantes nos muestra que ejercieron este quehacer en 10 ocasiones. Esta tarea resulta interesante dado que, para consolidar sus conocimientos, debieron crear su propio poema épico, pero la mayoría de ellos no cumplió con la consigna del docente y recurrieron al Internet para copiar dos estrofas de poemas que circulan en varios sitios *web*. Así pues, observemos la siguiente ilustración de uno de los estudiantes:

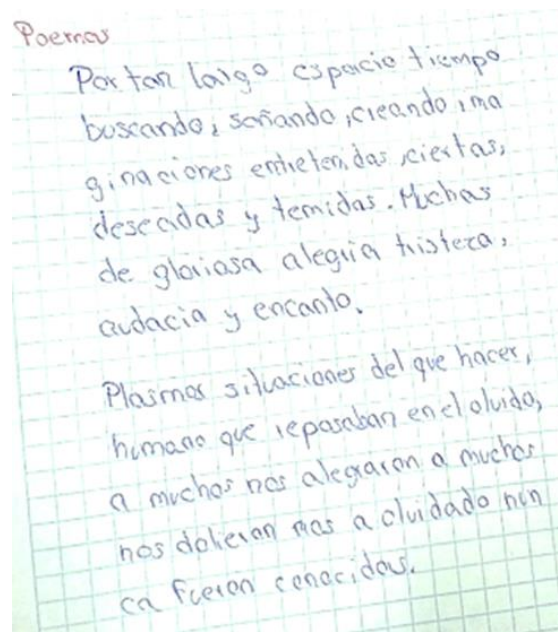


Figura 9. Actividad de escribir un poema épico del estudiante 1

En este ejemplo, se puede observar algunas particularidades. En primer lugar, el estudiante pone en acción un quehacer de escritura. En segundo lugar, no crea ni escribe un poema épico, sino que copia estrofas de un poema ya existente. Pese a esto, identifica contenidos literarios del género épico como la forma en la que se escribe un poema. Es decir, reconoce que una de las características de los poemas épicos es la escritura en verso. También, identifica lo que es una estrofa y lo que es una línea versal. En pocas palabras se puede decir que, la mayor parte de los estudiantes no moviliza contenidos sino copian la tarea y con esto rompen el contrato didáctico.

En un caso particular, una estudiante cumple con la realización de la actividad, pero no se apega a la consigna del docente. A continuación, se ilustra el caso:

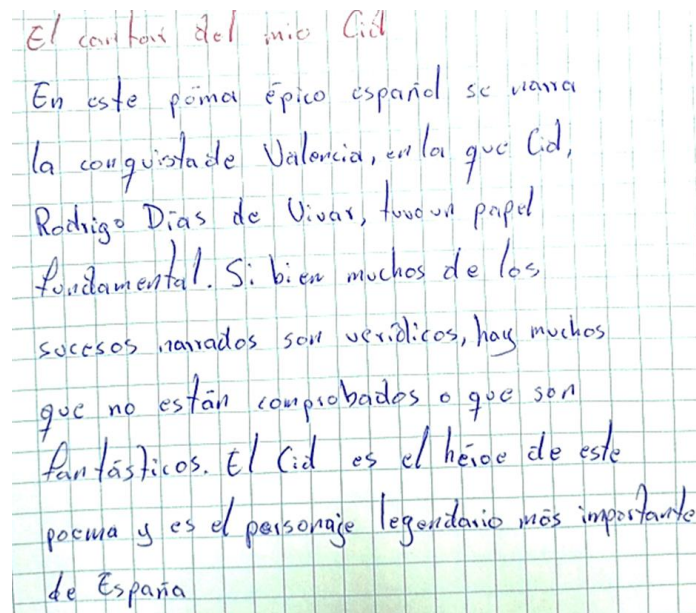


Figura 10. Actividad de escribir un poema épico del estudiante 2

Así pues, el dato nos deja ver que la estudiante 2 entrama los quehaceres. Por un lado, se ejerce un quehacer de lectura de un poema épico como es el “Cantar de Mio Cid”. Por otro lado, desempeña el quehacer de escritor de la descripción del poema, en el que se resaltan algunos elementos del género épico. A partir de este quehacer, se movilizan los siguientes contenidos teóricos: la temática, el personaje y el lugar.

En definitiva, las estrategias pedagógicas de escritura favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes permitiéndoles desarrollar habilidades escriturales, que consolidan sus aprendizajes significativos. De esta forma, los resultados revelan que los alumnos realizaron una serie de procesos cognitivos vinculados con los procesos de escritura para llegar a aprender y comprender la teoría del género épico.

4.3. Acciones docentes en las cuatro sesiones de clases del género épico

En este apartado, identificamos y caracterizamos *las acciones del docente que promovieron la movilización de contenidos por parte de los estudiantes (lectura y escritura) durante cuatro sesiones de clases de la secuencia didáctica* (objetivo 3). Para esto, categorizamos (Maxwell y Miller, 2008) las acciones del docente a partir de las nociones propuestas por Sensevy (2007) como son: *Definir, Devolver, Regular e Institucionalizar*. El objetivo del apartado es analizar qué acciones del docente favorecieron la puesta en práctica de los quehaceres de lectura y escritura

del género épico movilizados por los estudiantes. Estos resultados serán presentados en dos grupos: en el primero, se identifican y caracterizan las acciones del docente orientadas a promover la movilización de quehaceres de lectura y; en el segundo, las acciones orientadas a promover la movilización de quehaceres de escritura.

4.3.1. Acciones del docente orientadas a promover la movilización de quehaceres de lectura del género épico

En este apartado identificamos y describimos las acciones del docente que promovieron (u obstaculizaron) la puesta en acción de quehaceres de lectura por parte de los estudiantes. La identificación de acciones específicas nos permite visibilizar que el profesor, en primer lugar, centra sus actividades mayoritariamente en la *Definición* mediante preguntas dirigidas a los estudiantes para la reflexión de la consigna. En segundo lugar, *Regular* se pone en acción mediante preguntas sobre la comprensión de la lectura. En tercer lugar, se observa la *Devolución*, en la que se responde a preguntas que los estudiantes no comprendieron a fin de reforzar tales conocimientos. Y, por último, la *Institucionalización* es una categoría que se centra en la síntesis y conclusión del conocimiento, dando paso a la construcción óptima de los aprendizajes. Para todo, el docente propone un tiempo didáctico para aprendizaje autónomo dentro del aula, dando paso después a la revisión y sintetización de lo realizado en clases y en casa.

Tabla 4. Acciones docentes que promovieron la movilización de contenidos de lectura

Cuádrupla de acciones docentes (Sensevy, 2007)	Categorización de acciones específicas	
Definir	Presentar la consigna	<i>Investigar en el celular</i>
		<i>Leer fragmentos de la Odisea</i>
		<i>Relacionar la obra leída con la realidad actual</i>

Regular	Aclarar conceptos mediante interrogantes
	Resolver dudas
Devolver	Moderar la investigación en el celular
	Guiar la lectura de diapositivas
	Compartir los comentarios sobre las imágenes
	Guiar la actividad: <i>Relacionar la obra leída con la realidad actual</i>
Institucionalizar	Aclarar conceptos mediante interrogantes

4.3.1.1. Definir

Según Sensevy, la definición del juego se centra en la transmisión de las reglas del juego didáctico, que parte con la presentación de las consignas y se inicia cuando el estudiante acepta dichas condiciones. De ahí que a este movimiento del docente lo denomina *Definir*. Durante las clases grabadas, se pudo observar que fue el método preferencial del educador para orientar las actividades en el aula. Se centra en establecer reglas y explicar de diversas maneras en qué consiste el juego didáctico hasta que los estudiantes comprendan. Como menciona Sensevy (2007): “los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando” (p. 18).

Si se tiene en cuenta que, en el caso investigado, la mayor parte de los alumnos son jóvenes y adultos que abandonado sus estudios por varios años, los movimientos de definición realizados por el docente constituyen una parte importante en el proceso de enseñanza, dado que muchos de ellos necesitan de mayor apoyo al momento de comprender las tareas que deben realizar y el rol que deben desempeñar.

Para las actividades que se desarrollan en torno a la lectura, el profesor ha estimado consignas que favorezcan su comprensión. A continuación, se analizará las acciones del docente a partir de los quehaceres de lectura de los estudiantes: *leer en voz alta diapositivas; leer fragmentos de la Odisea; comentar oralmente la descripción de las imágenes; y relacionar la obra leída con la realidad actual*. En el apartado 4.2.1. *Quehaceres de lectura del género épico*, se observó las acciones que movilizaban los estudiantes para cumplir con los quehaceres. Por eso, en los siguientes puntos se describen las acciones docentes que ayudaron y/o permitieron que se movilicen dichos conocimientos.

4.3.1.1.1. Presentar la consigna: *Investigar en el celular*

La definición de un juego es importante para que tanto el docente como el estudiante consignen y establezcan las reglas de juego. Esta acción permitió que movilicen el quehacer *Investigar en el celular* (Ver apartado 4.2.1.1.). En el siguiente ejemplo, se presenta el uso de nuevas estrategias como es la tecnología, un instrumento importante en la educación actual, de fácil acceso y uso, pues ahora es indispensable que cada persona tenga un teléfono inteligente. Al respecto, la actividad se trató de una investigación virtual sobre el tema a trabajar.

Docente: ¿Qué es un género? **Para eso quisiera decir que tienen celulares para buscar. Colocan qué es un género literario y automáticamente tenemos una respuesta. A ver, ¿qué es un género?**

La tecnología ayuda al docente a que los alumnos aprendan a buscar bibliografía y seleccionar información veraz que puedan promover sus aprendizajes. Además, es una forma didáctica de comenzar el juego. En la actualidad, la mayor parte de la población lleva consigo un celular, incluyendo a los estudiantes de la clase, por esto es importante que se motive a darles un buen uso, porque en muchos casos esta herramienta es utilizada como distractor o medio de procrastinación, dando como resultado una decadencia educativa. El docente motiva a que conozcan páginas o información que les pueda ayudar dentro o fuera del aula, a través de esta estrategia. Menciona no solo lo que deben investigar, sino además da una guía breve de cómo hacerlo (amarillo) “Colocan qué es un género literario y automáticamente tenemos una respuesta”, esta frase fortaleció la consigna, debido a que detalla cómo se debe realizar la búsqueda.

De igual manera, provee al estudiante una aclaración o repetición a través de la redefinición de su consigna, método de apoyo para que puedan continuar con el juego y logren ganar. Por lo que, reitera el uso del celular como método de construcción de la teoría.

Docente: A ver, van a sacar el celular y realizar una investigación. Sacamos los celulares un ratito. Hagamos uso de este mecanismo y vamos a recordar qué es un género literario. [Pide a los estudiantes que utilicen el celular para buscar información sobre el género épico].

Se puede visualizar cómo el docente recalca la actividad que desea que realicen los estudiantes (amarillo claro), donde debieron investigar sobre el “género literario” en sus celulares durante un tiempo límite. Al respecto, el grupo de estudiantes, por su situación educativa (no haber estudiado durante la pandemia) necesitan más apoyo durante las clases y las actividades, pues es difícil utilizar sus conocimientos previos por el tiempo en el que fueron aprendidos. Por esta razón, se realiza un acompañamiento de esta, para mayor efectividad, esto porque no requiere que efectúen la investigación individualmente, sino busca que en ese instante con su acompañamiento saquen el celular para investigar bajo su tutoría.

4.3.1.1.2. Presentar la consigna: *Leer fragmentos de la Odisea*

En el siguiente ejemplo se plantea la actividad y las acciones que deben realizar los estudiantes para ganar el juego didáctico. Este apartado hace alusión al quehacer de lectura *Leer fragmentos de la Ilíada y la Odisea* (4.2.1.3.), en el que se trabajó la lectura de fragmentos de la “Odisea” junto a su respectivo test de comprensión.

Docente: Las hojas que les acabo de entregar son fragmentos de la obra de la Ilíada. También, de la “Odisea” con su respectivo test de comprensión. Por favor, resolver. Deben leer, aplicar la técnica del subrayado y posteriormente van a llenar el test de comprensión de cada obra. Como pueden ver, a un lado está la obra y al otro el test. Ustedes van a responder cada una de ellas y si no da todo ahí pueden hacerlo en una hoja.

El docente presenta la actividad y cómo debe realizarse, al igual propone un procedimiento que será de ayuda para entender el contenido (amarillo). Se propone la técnica del subrayado, apropiado para este quehacer porque el test de comprensión se centra en datos del contenido de la obra y muy pocos son reflexivos. Aunque se advierte que las hojas que va a entregar el docente son sobre dos obras, en realidad se trata sólo de fragmentos de la “Odisea”.

El test de comprensión lectora sobre los fragmentos de la “Odisea” fueron utilizados para observar si su lectura fue adecuada y entendida. El primer texto es sobre el capítulo donde relatan su encuentro con Circe y la diosa Aurora, y después Ulises navega junto a su tripulación entre las sirenas. El test de comprensión que utilizó el docente fue un material didáctico que circula en Internet, el cual está conformado por 10 preguntas de opción múltiple de tres tipos variantes de

respuesta; siempre manteniendo la lógica de ser todas respuestas con personajes de la historia o donde puedan intuir la respuesta. Las mismas tratan sobre las acciones que realizan los personajes en su tormentoso regreso a Ítaca.

El segundo fragmento se trata de una sinopsis de la obra completa, en el que se rescatan las partes más importantes o relevantes del texto. Para la comprensión de esta parte el test está constituido por seis preguntas abiertas que trabajan la comprensión total del libro, dado que se pide información sobre los personajes y el tema central. Después, se encontrará una pregunta de opción múltiple y, por último, un apartado de verdadero o falso con sustentación de la razón por la que eligió dicha respuesta. Este test de comprensión, igual que en el anterior, se trata de material didáctico que circula en Internet y del cual el docente se ayudó para reforzar los conocimientos de los estudiantes.

Otro punto relevante sobre la consigna es la solución que da el profesor ante incógnitas que puedan tener los estudiantes, puesto que al ser una tarea para la casa la explicación debe ser clara uno existir dudas para que puedan culminar exitosamente, por esto el docente resuelve acotar que “si no da todo ahí pueden hacerlo en una hoja”.

Si bien se intenta aclarar la consigna sobre cómo realizar la actividad, resulta importante preguntar qué otras cosas que no se percibe puede provocar dificultad a sus estudiantes. Dando pasó a resolver las incógnitas sobre la resolución del texto o como deben ser desarrolladas.

Estudiante 1: ¿Dónde hacemos?

Docente: Ahí tiene que contestar, ahí hay espacio... [Le vuelve a decir que debe hacer en las hojas].

Dado que la consigna no queda clara para los estudiantes, el docente resuelve las dudas sobre cómo realizar la actividad (amarillo claro). Por eso, reiteró que debían realizar en las mismas hojas del test y si el espacio fuera insuficiente se debía hacer en hojas aparte, para que tengan la libertad de extenderse en su respuesta si así lo consideran necesario.

4.3.1.1.3. Presentar la consigna: Relacionar la obra leída con la realidad actual

El docente presenta la consigna a seguir para realizar la actividad, en la que se da una propuesta clara y un tiempo didáctico exacto. Esta acción didáctica está relacionada con el quehacer de lectura *Relacionar las obras con la realidad actual* (4.2.1.5.). La estrategia que utilizó fue el

acompañamiento para ir corrigiendo o aclarando las respuestas o aprendizajes adquiridos previamente por los estudiantes. A continuación, se puede observar cómo se orienta desde el paso más básico como es sacar una hoja hasta la consolidación del entendimiento de las preguntas.

Docente: van a sacar una hoja... vamos a responder las siguientes preguntas.

Docente: A ver, la primera pregunta ¿por qué es importante conocer los diferentes géneros literarios? Segunda pregunta, menciona dos situaciones en las que podemos relacionar el género épico con los tiempos actuales.

Estudiante: O sea, ¿cómo?

Docente: Lo que hemos hablado toda la clase.

Docente: Comenzamos a realizar esta actividad, tenemos 10 minutos exactos porque tenemos que hacer la evaluación de refuerzo.

Esta actividad buscaba que los estudiantes relacionen la obra leída con la realidad actual. De modo que, mientras iban leyendo debían ir comprendiendo el contenido en base a sus conocimientos previos, ya instaurados en su aprendizaje y para luego relacionarlos con su realidad. Esto es, considerar la pregunta y su respuesta en base a algo que se domina por ser un aprendizaje ya adquirido. Esta técnica de enseñanza es apropiada para grupos que no consolidan de manera correcta datos, ya sea por su complejidad o por el tema mismo, dado que al relacionarlo con algo que percibe o conoce la idea se almacenará como parte del aprendizaje anterior ya instaurado.

Se puede destacar que al final del ejemplo que analizamos, el estudiante busca una devolución (verde) sobre las preguntas que no entiende, pero que el docente no repone por situaciones de tiempo, pues menciona “Lo que hemos hablado toda la clase”, siendo una respuesta muy general y que debe regirse a los temas visto. Al respecto, no se trata de una aclaración que pueda dejar satisfecho al estudiante, ni lo ayuda a resolver sus dudas.

Por último, se puede destacar un posible efecto Jourdain (morado claro) cuándo el docente presenta un tiempo didáctico límite, acotando que al final de la actividad que procederá con una nueva. También, se puede inferir que en esta actividad no se realizará una institucionalización, dado que no existe tiempo suficiente, lo que daría como resultado una ganancia por cumplimiento y no por el contenido de dicha actividad.

4.3.1.2. Regular

La acción de *Regular* permite que los estudiantes puedan complementar sus conocimientos con datos que proporciona o que corrige el docente en el transcurso del juego. En torno a esto, en las siguientes actividades como aclarar *conceptos mediante interrogantes* y *resolver dudas* se replantea el tema, pues algunos estudiantes no comprendieron a cabalidad un tema específico que fueron las subcategorías del género épico. De esta manera, retomó la presentación de diapositivas para fortalecer los conocimientos y hacer que recuerden la teoría y así logren culminar el juego con éxito.

4.3.1.2.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes

El presente ejemplo se relaciona con el quehacer de lectura *leer en voz alta diapositivas* (4.2.1.2.), el cual se trata de una reformulación del contenido leído. Esta acción del docente está destinada a consolidar la lectura sobre la épica a través de preguntas sobre el tema, el cual permitió fortalecer los conocimientos e instaurar una relación entre la teoría y sus conocimientos de clases anteriores de esta misma subunidad.

Docente: ya sabemos que la épica es un género literario. Pero la presencia de qué. ¿Cuál es el máximo representante de este género? Homero, ¿no cierto?, con las dos obras más importantes.
¿Cuáles eran los nombres de las obras más importantes?

Estudiante: La “Odisea”

Docente: **al final del video lo dicen.**

Este ejemplo muestra cómo el docente realizó un control de conocimientos orales (verde). Las preguntas que realizó estuvieron relacionadas con la actividad previa sobre la lectura de diapositivas. A pesar de que observamos que al inicio se da lugar a un efecto Topacio al responder él mismo la pregunta, después de su acotación solicitó a los estudiantes comenten las obras del autor al que mencionaron.

Acompañada de esta resolución de preguntas, el docente menciona que a más de la lectura se visualizó videos sobre el tema que de igual manera les proporcionó información referente a lo que les preguntó. Al respecto, hace evidente que pueden no solamente recolectar respuestas del texto, sino también de los videos. La acción didáctica durante el acompañamiento del docente permite que el estudiante pueda equivocarse teniendo certeza de que existe una guía que corregirá sus respuestas en caso de ser necesario.

4.3.1.2.2. Resolver dudas

Las preguntas y respuestas sobre datos informativos y teóricos son fundamentales para que la información sea entendida y almacenada. A continuación, se presenta una acción docente relacionada con el quehacer estudiantil *Leer fragmentos de la Ilíada y la Odisea* (4.2.1.3.). El propósito fue verificar si los estudiantes comprendieron la tarea formulando preguntas sobre el tema.

Estudiante: ¿Aplicamos la técnica del subrayado?

Docente: Sí, aplicamos la técnica en los pequeños fragmentos de las obras y posteriormente realizan la actividad. ¿Estamos? ¿Alguna pregunta?

La razón por la que el docente creará un espacio para preguntas sobre comprensión de la consigna augura una respuesta eficaz y correcta por parte de los estudiantes. Por esto, en este ejemplo, se puede observar cómo el profesor resuelve varias dudas referentes a cómo deben proceder al leer el texto enviado como tarea (verde). De igual forma al final nuevamente reitera si existen dudas, pues esto ayudará a que los educandos que aún no están totalmente conscientes de lo que se debe realizar pueden reforzarlos haciendo más preguntas.

4.3.1.3. Devolver

La categoría de *Devolver* se relacionaba a la premisa de completar o guiar al estudiante en el proceso para ganar el juego. Para esto, el docente proporciona al estudiante estrategias que promuevan su aprendizaje mediante acciones reflexivas. En los siguientes ejemplos se puede observar cómo se promueven los conocimientos previos para la realización de las actividades posteriores a través de preguntas, pues se considera que el devolver es una acción propia del estudiante, en la que el docente ayuda a que movilicen contenidos, en este caso, de la épica.

4.3.1.3.1. Moderar la investigación en el celular

El siguiente ejemplo está vinculado con el quehacer del lector *Investigar en el celular* (4.2.1.1.), en el que el docente se convierte en una guía y mediador para el estudiante durante el juego. Esto es, que mientras van analizando las respuestas en conjunto, el profesor va complementando las respuestas a fin de saber si lo dicho es correcto o necesita ser indagada y completada.

Docente: Sacamos los celulares un ratito. Hagamos uso de este mecanismo y vamos a recordar qué es un género literario.

Estudiante 1: Son grupos de las maneras de las obras literarias.

Estudiante 2: Dice, los géneros literarios son grupos o categorías generales donde podemos clasificar las diferentes obras literarias.

Docente: Nos falta un poquito de un concepto. ¿Quién tiene un mejor concepto?

Estudiante 3: Sobre el género. El género literario sirve de modelo de escritura, ya que el esquema previo o la revelación del lector.

Para esta actividad, el docente pidió usar la tecnología (celeste) y así que cada estudiante sea creador de sus propios conceptos. Para completar esto, regula el aprendizaje mediante preguntas que complementen las respuestas y de forma conjunta crear un concepto claro sobre el “género literario”, que es un primer peldaño para llegar al género épico. Es así como, la actividad inició al sacar los celulares y después el docente pidió las respuestas a los estudiantes, donde cada uno debió leer el concepto investigado. Al respecto, se debe tener en cuenta que no todo lo que circula en Internet es completamente correcto y verdadero, por esto media las respuestas y pide que la investigación sea más exhaustiva para concretar el término, es decir que debe investigar más a fondo porque las respuestas dadas no son los conceptos que busca el docente. Dando así una definición conjunta, docente-estudiante.

4.3.1.3.2. Guiar la lectura de diapositivas

La devolución de una actividad es guiar, por esto el docente en la lectura conjunta va dirigiendo quienes deben leer y qué información es importante para crear un conocimiento base sobre el tema. Además de gestionar la participación, aclara cómo debe ser la lectura “fuerte”. En los quehaceres de lectura se puede ver el apartado *Leer en voz alta diapositivas* (4.2.1.2.), el cual está vinculado a la siguiente acción del docente.

Docente: Ahora, vamos a ver si leemos. A ver, Tita ayúdanos con la lectura, una lectura fuerte. [Lectura de las diapositivas].

Docente: Ayúdeme, por favor. La señorita que está al final de la segunda fila. El segundo, Etimología.

Docente: No puedo creer que no pueda saber que siglos es.

Se puede observar en esta actividad la gestión de la participación por parte del docente (celeste), en la que se enmarca la regulación y la intervención de la lectura en voz alta. Al respecto, la lectura conjunta es un método participativo que permite que los estudiantes interactúen y así crear bases teóricas eficaces, pues esto ayuda a que la información sea retenida durante más tiempo, lo que da a que el cerebro pueda comprender e interpretar lo aprendido.

Además, se observa que durante la actividad el docente crea una suerte de ironía al no corregir o explicar una falencia del estudiante que pudo ser incomprendido desde años anteriores, dando así devolución no didáctica que obtura el aprendizaje. Tras dicho acto, el profesor no provee una corrección de la respuesta ni un refuerzo del conocimiento, sino la acción didáctica la realiza el resto de los compañeros que intentan apoyar, ayudar y corregir dicha intervención para que la actividad pueda continuar. Al respecto, como se ha mencionado anteriormente, estos espacios de olvido se deben a que los estudiantes por su situación personal no han tenido una educación continua, lo que ha provocado un deterioro y retroceso de sus conocimientos.

4.3.1.3.3. Compartir los comentarios sobre las imágenes

En la siguiente actividad se promueve la participación de los estudiantes, mediante preguntas que ayudan a que recuerden las actividades anteriores, relacionadas al quehacer denominado *Comentar oralmente la descripción de imágenes* (4.2.1.4.). El docente rememora la actividad que se planteó en la clase anterior, misma que no fue revisada para corroborar que su ejecución haya sido correcta o útil para asociar la teoría y las características de otros géneros literarios.

Docente: ¿Están observando las imágenes?, a ver si me ayudan con la lectura de la actividad anterior. [La clase anterior se realizó una actividad de escritura a partir de dos proyecciones]

La actividad trata sobre describir las proyecciones y diferenciarlas, para esto dio un tiempo didáctico que no se pudo completar en clase por lo que se llevó la actividad a casa, por esto el docente durante esa clase crea un espacio para compartir las respuestas escritas. Es así como, en la actividad posterior debían compartir las respuestas, para lo cual solicita que lean los escritos (celeste). Esta actividad fue una manera de comprobar si se realizó la actividad y cómo la tomaron los estudiantes, pues su opinión sobre la diferencia de las dos imágenes dio inicio al tema nuevo. Además, dicho espacio fue para mejorar y corregir las interpretaciones.

4.3.1.3.4. Guiar la actividad: Relacionar la obra leída con la realidad actual

Al igual que en la actividad anterior, se busca corregir una actividad previa a la clase. Es así como, el trabajo está relacionado con el quehacer de *Relacionar las obras con la realidad actual* (4.2.1.5.), que dio como resultado respuestas diferentes, esto porque al ser orientado a la comprensión de cada uno y relacionado a su realidad actual, no puede ser similar, lo que provee de diferentes ejemplos que ayuden a sus compañeros a comprender el tema.

Docente: [Se acerca a una pareja] ¿Qué está haciendo usted? ¡En el celular!

Estudiante 1: no estaba...

Docente: ¿para qué saca el celular? No importa que no sepa a la perfección, describa lo que anotó. **Lo importante es que de usted salga, con sus propias palabras.**

Estudiante 2: licenciado aquí dice por qué es importante y yo digo porque son géneros antiguos. Aquí dice que pertenecen la “Odisea” y la “Ilíada”.

Docente: ya, **a ver de qué principalmente hablaba, de qué características principales.**

Estudiante 2: Los textos épicos...

Docente: **Dígame una característica.**

Estudiante 2: para tratar de vincular con las situaciones actuales.

Docente: ya, esa característica... A ver, primero decía dos situaciones y dos características principales... **Recuerdan los dos dibujos, ¿qué representaban?**

Estudiantes 1: La guerra, las peleas entre dos civilizaciones...

Docente: ya, perfecto. Peleas, cuestiones bélicas... y **¿cuáles son las situaciones...?**

Estudiante 1: lo que dijo...

Docente: pero ahí están las situaciones. **Claro que no va a estar vinculado directamente con los seres mitológicos, pero sí con las contiendas bélicas...**

Para supervisar y orientar la acción, el docente recorrió por los grupos de trabajo para verificar que los estudiantes resuelvan la actividad. Así de forma individualizada puede reforzar los conceptos junto a las personas que lo necesiten, dando lugar así a conceptos que se generan desde el pensamiento de cada uno o con el apoyo de su compañero de grupo o docente; mismo que enuncia “con sus propias palabras” (celestes), reiterando la importancia de que la actividad sea propia y que cada respuesta provenga del aprendizaje adquirido durante las clases y no de

otra fuente informativa. Asimismo, repone la clase anterior para recordarles la teoría mediante preguntas.

Pero en el transcurso, un estudiante investiga en el celular sin que el docente lo haya solicitado, por eso procede a mantener la disciplina (subrayado de azul marino), reiterando que el aprendizaje no debe ser una copia de Internet, sino que ellos sean capaces de responder en base a lo que hayan aprendido, pues es una forma de comprobar el conocimiento y conocer qué contenido se debe reforzar.

4.3.1.4. Institucionalizar

La institucionalización del juego didáctico se relaciona con la confirmación de conocimiento. Esta categoría nos permite visualizar si los estudiantes han logrado concretar saberes legítimos fuera de las aulas de clase. Es así como, la culminación del proceso de enseñanza permite que los estudiantes, como sostiene Sensevy, sean “controladores” de la obtención de conocimientos. Al respecto, en torno a la lectura, se ha observado que este movimiento, salvo en una ocasión, no forma parte del repertorio de acciones activas del profesor. Los datos nos permiten observar que no retoma ni retroalimenta los contenidos elaborados por los estudiantes, simplemente sus acciones se reducen a comprobar de forma superficial si realizaron o no la tarea y a firmar el cuaderno como constancia de cumplimiento. El docente al no leer las producciones de los estudiantes y no retroalimentarlas limita su actividad de enseñanza, desaprovechando una oportunidad para acceder al proceso de aprendizaje y realizar intervenciones situadas y oportunas.

4.3.1.4.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes

La institucionalización de una actividad favorece el aprendizaje del estudiante, dado que el docente recalca los datos más importantes. La siguiente acción se relaciona con el quehacer del lector *Leer en voz alta diapositivas* (4.2.1.2.), donde tras la lectura y conversatorio del contenido de las diapositivas el docente moviliza conocimientos con algunas conclusiones o acotaciones partiendo de preguntas relacionadas con la teoría revisada anteriormente.

Docente: ya sabemos que la épica es un género literario. Pero la presencia de qué. ¿Cuál es el máximo representante de este género? Homero, ¿no cierto?, con las dos obras más importantes. ¿Cuáles eran los nombres de las obras más importantes?

Estudiante: La Odisea

Docente: al final del video lo dicen.

Estudiante: La "Ilíada".

Docente: Estas obras son muy importantes porque fueron la cumbre, fueron el inicio del género épico. Ahora, vamos a ver si leemos.

En el ejemplo se observa cómo el docente tras realizar varias preguntas sobre el género épico finaliza la actividad con un comentario sobre la importancia de las obras (rojo claro) que mencionaron los estudiantes. A pesar de haber creado un cuestionario oral más extenso, se observa que solo de la última parte se realiza una institucionalización, al igual que de otras actividades se le puede asociar al tiempo didáctico, pues el docente finaliza diciendo que leerán otro texto más, dando así paso a un nuevo tema y dejando de lado e incompleta la justificación y revisión de las respuestas dadas.

Se debe tener en cuenta que en el aula el cumplimiento de la tarea es un medio para el aprendizaje, no un fin. El fin último de la tarea es aprender cosas, por lo que es de suma importancia obtener una retroalimentación de los conocimientos construidos, pues al no instaurarse en la mente de los jóvenes se considerará un aprendizaje previo que podría afectar a nuevos temas.

4.3.2. Acciones del docente orientadas a promover la movilización de quehaceres de la escritura del género épico

En este apartado identificamos y describimos las acciones del docente que promovieron (u obstaculizaron) la puesta en acción de los quehaceres de escritura por parte de los estudiantes. Para esto, se analizan las acciones docentes a partir de las categorizaciones de Sensevy (2007): *Definir, Devolver, Regular e Institucionalizar*. Cada una de estas fue importante durante las actividades de escritura, no obstante, no todas forman parte de las acciones docentes. A continuación, se presenta una tabla en la que se muestran las nociones que nos permiten describir las acciones específicas que realizó el docente durante la secuencia didáctica, para que el estudiante movilice contenidos.

El análisis de datos nos permitió encontrar las siguientes acciones. Primero, tenemos la *Definición* como la categoría mayormente utilizada con las que se proponen en acción las reglas del juego. Segundo, tenemos a la *Regulación* a través de varias preguntas dirigidas a los estudiantes en torno al entendimiento de las consignas propuestas previamente a la ejecución

de las actividades. Tercero, la *Devolución* está conformada por la reflexión de los estudiantes en acompañamiento del docente y de sus directrices. Por último, tenemos a la *Institucionalización* que no forma parte de las acciones docentes de forma explícita porque al final de cada actividad de escritura no sintetiza los contenidos ni los conceptos aportados; más bien, lo que hace es dar prioridad al cumplimiento a través de la firma y no al contenido escrito.

Tabla 5. Acciones docentes que promovieron la movilización de contenidos de escritura

Cuádrupla de acciones docentes (Sensevy, 2007)	Categorización de acciones específicas	
Definir	Presentar consigna	la <i>Describir imágenes</i> <i>Organizar los elementos de la épica</i> <i>Reconocer los elementos del género épico</i> <i>Escribir un poema épico</i>
Regular	Verificar la actividad de <i>describir imágenes</i> Mantener la disciplina	
Devolver	Guiar la escritura de la actividad de <i>describir imágenes</i> Conversar y aclarar dudas sobre la actividad Emplear interrogantes	

4.3.2.1. Definir

El docente para toda actividad que implique procesos de escritura considera necesario presentar consignas que faciliten la comprensión de esta. Por eso, diseñó e implementó una serie de actividades didácticas con el fin de promover la puesta en acción de varios quehaceres de escritura. Como resultado del análisis, con respecto a la definición encontramos acciones docentes que presentan la consigna en cuatro ocasiones: *describir imágenes*, *organizar los elementos de la épica*, *reconocer los elementos del género épico* y *escribir un poema épico*.

4.3.2.1.1. Presentar la consigna: *describir imágenes*

Una vez que el docente ha realizado un primer acercamiento al género épico a través de la investigación en Internet sobre el tema de clase, prosigue a definir una segunda actividad complementaria de anticipación. La actividad impartida permite a los estudiantes desarrollar el quehacer *Describir imágenes* (Ver apartado 4.2.2.1.). A partir de una actividad en clase, explica las reglas del juego y las condiciones bajo las que se debe trabajar. Para esto expone lo que deben hacer los estudiantes, a partir de la proyección de imágenes deben copiar en el cuaderno y luego describirlas. Así pues, presentamos esta acción:

Docente: **Vamos a dibujar estas dos imágenes** y, desde su punto de vista, jóvenes, me van a explicar; pongan atención en la orden. **Una vez que ya dibujaron**, con eso vamos a terminar la clase de hoy y **les voy a revisar al final**, **me van a explicar qué es lo que observan**.

Como se puede observar, el juego didáctico apoyado en herramientas tecnológicas resulta pertinente pues nos encontramos en la era de la tecnología digital, por lo que el docente se atiene al uso de la computadora y proyector para crear un ambiente más interactivo con los estudiantes. Esta metodología utilizada por el docente apoya a la definición de su juego. Por ello, lo que hace es ponerlos a observar imágenes relacionadas con la épica y luego pedirles que comenten sobre lo que observan (amarillo). Así pues, brinda un primer acercamiento al tema de clase mediante una actividad con la que ellos ya han trabajado en otras ocasiones como es el dibujo. El aprendizaje visual es importante para muchos estudiantes, al igual que la parte artística, así que la consigna de la actividad sobre dibujar estimula la parte artística y creativa de los educandos.

En relación con el fragmento presentado anteriormente, el docente vuelve a explicar la consigna, pero esta vez siendo más específico plantea las reglas del juego de forma clara y concisa, a fin de que los estudiantes no tengan dudas sobre la actividad a realizar. Así pues, presentamos dos fragmentos en los que el docente realiza esta acción.

Docente: Pero yo les voy a poner un número de palabras. Vamos a empezar ya con las composiciones de textos autónomos. En 20 palabras me van a explicar o describir lo que observan. ¡Listo! Comenzamos a desarrollar. Terminamos hoy la clase con este trabajo.

Docente: [Toca el timbre de cambio de hora y el docente procede a firmar los avances del trabajo solicitado en clase]. Bueno la actividad debe finalizar en la casa. Tienen que mostrarme la firma de lo que hoy avanzaron.

Como podemos ver, el docente ‘repite’ y detalla algunas reglas que deben contener la actividad a desarrollar, la cual consta que la descripción debe tener 20 palabras. Asimismo, anuncia que al final de la clase deben presentar los avances de la actividad; esto lo hace con el fin de controlar la ejecución de la actividad y agilizar el proceso de escritura y ajustarse al tiempo de la clase. Con estas especificaciones (amarillo claro), busca que los alumnos recepten de manera precisa las instrucciones que van a ayudar a construir su comentario en torno a las imágenes proyectadas.

4.3.2.1.2. Presentar la consigna: organizar los elementos de la épica

Para analizar esta acción es necesario tener en cuenta que, el docente antes de definir una actividad presenta dos videos sobre el género épico como preámbulo de la clase y luego expone diapositivas que los estudiantes deben leer. A partir de la teoría impartida plantea dos tareas entramadas de construcción del conocimiento, que permiten al estudiante desarrollar el quehacer de *Organizar los elementos de la épica* (Ver apartado 4.2.2.2.). Por un lado, en la consigna de *completar línea de tiempo* el docente solicita lo siguiente:

Docente: Vamos a trabajar con la lectura que acabamos de realizar y vamos a establecer una línea de tiempo sobre lo que el proceso evolutivo de la época.

Como podemos ver, lo que busca el docente es que el estudiante organice la información tanto de los videos como de las diapositivas en una línea de tiempo. Lo particular es que no les pide que lo realicen de forma escrita, sino que sean los mismos estudiantes construyan de forma verbal la línea de tiempo. Con esta acción, el docente busca sintetizar el origen, los elementos y las características de la épica, pero desde la construcción de conceptos por parte de los mismos estudiantes, para la ejecución de una posterior actividad en la que se pone en práctica lo aprendido.

A partir de lo anterior, se presenta una nueva consigna que tiene como finalidad *completar el cuadro conceptual* con las principales características de la épica, repasadas anteriormente en la construcción de la línea de tiempo verbal. Ahora, veamos el siguiente fragmento:

Docente: Vamos a hacer un cuadro. Ya más o menos les he dado pautas. Y vamos a llenar este cuadro con las características básicas de lo que podamos recordar, de lo que observamos como también de lo que acabamos de leer.

Una vez revisada y repasada la parte teórica ('pautas' como él lo llama), el docente propone una actividad que consiste en hacer un cuadro en el que se deben completar las características básicas con lo observado y leído en clase (amarillo); para esto se ayuda de un material didáctico digital como es la proyección del cuadro modelo de queden copiar los estudiantes (Ver anexo H). Esta acción docente permite comprobar si al estudiante le quedó claro los contenidos literarios sobre el género épico. También, ayudan al alumno a organizar la información recopilada de diferentes fuentes y le permite conectar el conocimiento con palabras vinculadas a una serie de conceptos que faciliten su aprendizaje. En definitiva, el docente tiene calculada la realización de dos actividades que van de la mano y se complementan; pues en la primera se encarga de repasar la parte teórica a partir de la participación de los estudiantes y en la segunda les ayuda a organizar la información a través de un cuadro conceptual.

4.3.2.1.3. Presentar la consigna: Reconocer elementos del género épico

Luego de haber repasado en clase las características y los elementos de la épica, el docente propone una actividad autónoma de construcción del conocimiento que permita a los estudiantes llevar a cabo el quehacer de *Reconocer elementos del género épico* (4.2.2.3.). Para esto, plantea una consigna que entrama quehaceres de lectura y escritura, pues se trata de la lectura de fragmentos de la "Odisea" y luego la resolución de un test de comprensión lectora. En el siguiente fragmento, se presenta la consigna de esta actividad:

Docente: Las hojas que les acabo de entregar son fragmentos de la obra de la "Odisea" con su respectivo test de comprensión. Por favor, resolver. Deben leer, aplicar la técnica del subrayado y posteriormente van a llenar el test de comprensión de cada obra. Como pueden ver, a un lado está la obra y al otro el test. Ustedes van a responder cada una de ellas y si nos da todo ahí pueden hacerlo en una hoja.

Como se puede apreciar en el fragmento, en esta ocasión el docente se ayuda de fotocopias en la que se detalla con precisión la consigna (subrayado). También, pide a los estudiantes leer y

releer la obra cuanto sea necesario con el fin de identificar las partes más relevantes del texto, para esto pide aplicar la técnica del subrayado (amarillo). Subrayar lo importante es una técnica que ayuda a sintetizar el contenido de la lectura y a su vez recordar el contenido más relevante de la obra en los que se debe fijar más la atención. Luego de esto, pide la resolución del test de comprensión lectora que está conformada por preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas que requieren la reflexión del estudiante (Ver anexo D). Con esta acción, el docente busca que los estudiantes realicen dos tipos de lectura: comprensiva e inferencial; pues la mayoría de las preguntas planteadas requieren de la comprensión de ciertos sucesos puntuales que se narran a lo largo de la obra y, en otros casos las preguntas son de tipo inferencial en la que se pide que el estudiante interprete en base a lo que se ha leído previamente.

4.3.2.1.4. Presentar la consigna: *Escribir un poema épico*

En la última clase, el docente plantea una actividad de consolidación en torno al género épico. Para eso, pide *escribir un poema épico* (4.2.2.4.) partiendo de una consigna que permita a los alumnos a ejercer quehaceres de escritor. En el siguiente fragmento, vemos cómo el docente expone la consigna del trabajo que se debe desarrollar:

Docente: Mientras yo voy revisando las actividades del cuaderno, ustedes **van a realizar la composición literaria, ya sea en prosa o en verso en el que se pueda visualizar que esté inmerso el género épico.** Podemos recordar que los poemas no son de gran extensión, pero vamos a hacerlo corto.

En este fragmento vemos que, el docente da a conocer que deben realizar una composición literaria que puede ser escrita en prosa o verso (amarillo). Luego, vuelve a explicar la consigna, pero de forma más detallada, diciendo lo siguiente:

Docente: Entonces, lo que **vamos a escribir es un poema, cuyas características esenciales o principales puedan visualizar los elementos de la épica. [...]** Es un pequeño fragmento de **solamente dos estrofas de cinco versos cada estrofa.** Sacamos una hoja y vamos a escribir. [Los estudiantes empiezan a realizar la actividad de escritura, mientras el docente pide a ciertos estudiantes que pasen con todas las actividades realizadas durante el bloque uno].

Como podemos evidenciar en el fragmento anterior, el docente se vale de un material didáctico muy utilizado como es la hoja para que el estudiante desarrolle la actividad. Seguidamente, detalla y expone que la composición literaria tiene algunas reglas, entre las cuales están que su poema épico debe incluir los elementos de la épica, debe tener dos versos de cinco estrofas

cada una (amarillo claro). De modo que, los alumnos deben tener en cuenta las instrucciones al momento de ejecutar la producción escrita. Con esta acción, el docente busca la integración de los conocimientos en una composición escrita. Se trata de un ejercicio que implica volver a las actividades anteriores para reforzar los conocimientos, organizar las ideas en base a lo que quiere escribir y ejecutar el escrito. A simple vista, parece que es una actividad escrita sencilla, pero no es así porque se trata de un proceso complejo que implica tener conocimientos teóricos, realizar un esquema de contenidos sobre lo que se va a escribir y luego si empezar a escribir.

4.3.2.2. Regular

Para regular la escritura, “el profesor debe poder regular, a lo largo de la duración del juego, los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan (Sensevy, 2007, p. 19). Es decir, el docente emplea estrategias que ayudan al estudiante a recordar las reglas del juego a lo largo de una actividad. Por consiguiente, los datos nos dejan ver que el docente a través de varios movimientos busca regular las acciones de los estudiantes. En torno a esto, identificamos dos movimientos regulatorios ejecutados por el profesor: *verificar la actividad de describir imágenes y mantener la disciplina*.

4.3.2.2.1. Verificar la actividad de *describir imágenes*

La actividad de *Describir imágenes* (4.2.2.1.) fue un quehacer de escritura que debía ser terminado en casa. Por lo que, el docente para verificar si la tarea fue realidad en su totalidad aleatoriamente pide a tres estudiantes que compartan sus descripciones. A continuación, se presentan tres fragmentos representativos que dejan ver la forma en la que el docente comprueba el cumplimiento de la actividad (verde). En el primero, el docente recuerda brevemente la consigna de dicha actividad:

Docente: Pero vamos a ver, **vamos a revisar las actividades realizadas previamente de los dibujos y la descripción.**

En el segundo, promueve la participación de los alumnos para que compartan sus descripciones y así verificar el cumplimiento de la tarea:

Docente: **Ya, vamos a ver qué más tienen.**

Mientras que, en el tercer fragmento, el docente a partir de la participación de los tres estudiantes se da cuenta que la actividad no se cumplió en su totalidad:

Docente: Verán que las actividades que están realizando las están haciendo incompletas.

En los tres fragmentos, se puede observar cómo el docente regula el comportamiento ante el incumplimiento de las actividades, pues al decir “actividades incompletas” implícitamente manifiesta que no es la primera vez que los estudiantes realizan sus trabajos a medias. Es decir, que no culminan en casa ciertas tareas que por falta de tiempo no pudieron ser terminadas en las horas clase. Con esta acción docente, queda expuesto que las actividades domiciliarias no son una buena estrategia educativa porque al ser un grupo con NEE dan prioridad a otras labores, como el trabajo o actividades del hogar.

4.3.2.2.2. Mantener la disciplina

El docente constantemente debe regular el comportamiento de los estudiantes, caso contrario se desvían de su actividad, no la cumplen, la hacen incompleta o al apuro. Esta acción docente es importante porque ayuda a regular la disciplina a lo largo de la clase para que exista una convivencia armónica dentro del aula. En este marco, el docente pide que presten atención y guarden silencio:

Docente: Lo que podemos hacer el día de hoy. Ya les anuncié la última clase, voy a revisar todas las actividades que hemos hecho en el primer parcial. Y mientras, por favor, yo voy revisando qué es lo que vamos, que van a hacer usted. Señorita, por favor, luego no saben qué hacer [implícitamente le pide que haga silencio].

Se puede observar que, el docente con esta acción manifiesta que para que exista comprensión de una consigna, se requiere que los estudiantes hagan silencio (subrayado), caso contrario no tendrán claras las reglas del juego. Entonces, *mantener la disciplina* es una acción que debe estar siempre presente dentro del curso para que no se vea perjudicado la construcción y consolidación de los conocimientos.

4.3.2.3. Devolver

Las acciones docentes de devolución buscan que los estudiantes interactúen y asuman la responsabilidad ante la resolución de un problema. Para eso, el docente diseña situaciones en las que deban movilizar contenidos y sean ellos los que construyan las respuestas ante el problema disciplinar, a través de la reflexión sobre cualquier dificultad que se les presente en el

camino. Así pues, el docente se convierte en una guía que dirige el juego didáctico y se vale de diversas estrategias para que los estudiantes encuentren la solución. Por consiguiente, se presentan varios fragmentos en los que se muestran acciones de devolución: *guiar la escritura de la actividad de describir imágenes* (4.3.2.3.1), *conversar y aclarar dudas sobre la actividad* (4.3.2.3.2.) y *emplear interrogantes* (4.3.2.3.3.).

4.3.2.3.1. Guiar la escritura de la actividad de *describir imágenes*

Esta acción docente de devolución permite que los estudiantes vayan completando o mejorando la respuesta de los demás compañeros sobre una actividad. En este caso, se trata de una devolución individualizada pues es el docente quien promueve la participación, a fin de revisar una tarea que fue previamente realizada como es la de *describir imágenes* (4.2.2.1.). A continuación, presentamos los siguientes fragmentos:

Docente: Estamos un poco retrasados. Pero vamos a ver, vamos a revisar las actividades realizadas previamente de los dibujos y la descripción. Están observando las imágenes, **a ver si me ayudan con la lectura de la actividad anterior.**

Estudiante 1: Es la pelea de dos civilizaciones diferentes.

Docente: Claro.

Estudiante 1: Es el rey que se enoja y por eso empieza a tronar.

Docente: Ya, vamos a ver qué más tienen.

Estudiante 2: Se trata de un personaje de la Edad Media, luchando por conseguir poder y territorio.

Docente: Ya, ¿Verdad?

Estudiante 2: En este caso, el otro es el rey de los dioses griegos, Dios del cielo, la tormenta del rayo. Solo tengo eso, solo tengo los dibujos.

Docente: **A ver, el señor que ésta al último.**

Estudiante 3: Me olvidé de hacer lo escrito y solo tengo el dibujo.

Docente: Verán que las actividades que están realizando las están haciendo incompletas.

Como se puede observar, el diálogo entre docente y estudiantes se realiza para comprobar el cumplimiento sobre lo escrito, por eso pide que lean el comentario que realizaron la clase anterior y el que debía ser concluida en casa (celeste). Además, centra su atención en aquellos estudiantes que se encuentran al final de las columnas de las sillas, pues conjeturamos que aquellos estudiantes son los que con frecuencia incumplen las actividades.

4.3.2.3.2. Conversar y aclarar dudas sobre la actividad

Esta acción de devolución es particular porque no la realiza el docente, sino lo hacen los mismos estudiantes por la falta de regulación a lo largo de la actividad. La plática surge a partir de la actividad de *escribir un poema épico* (4.2.2.4.), por la necesidad y ausencia de explicar la actividad y así poder realizar la composición escrita. De ahí que, hemos enmarcado esta acción dentro de una devolución entre estudiantes.

Estudiante 1: [En el transcurso de la actividad, varios estudiantes empiezan a murmurar y a preguntarse entre sí qué hacer, porque no entendieron la actividad]. ¿Qué hay que hacer?

Estudiante 2: **Sobre la epopeya.** [Los estudiantes empiezan a murmurar porque no saben cómo hacer el trabajo solicitado por el docente].

Estudiante 3: **Debe tener rima.** Terminar en la misma letra.

Estudiante 3: Yo no sé hacer eso.

Estudiante 5: ¡Ay, no me sale! **Por ejemplo, hay que hacer una estrofa de cinco y luego de otras 5;** algo así. Pregúntale a la chica, pregúntale a la chica [no saben cómo hacer el trabajo, lo que los lleva a preguntar a las tesisistas]. [Luego de 11 minutos el docente advierte que el tiempo de la actividad está casi por concluir].

Docente: Cinco minutos y retiro la actividad, por favor. No se olviden que el martes es la evaluación final. [El docente recuerda al estudiante sobre las evaluaciones de fin de bloque].

En estos fragmentos, se puede visualizar la importancia de redefinir las reglas del juego, porque si los estudiantes no comprenden la consigna no podrán realizar tal actividad. Caso contrario, serán los mismos estudiantes los que ejecuten la acción de devolución como en este caso (celeste). Por eso, se evidencia cómo los estudiantes susurran entre sí para preguntarse cómo realizar o qué deben hacer. Incluso, por la falta de atención intentaron preguntar a las tesisistas

(letra azul). Mientras tanto, el docente se mantiene en la revisión de cuadernos sin permutarse a las preguntas que realizan los estudiantes, tan sólo reconoce el tiempo didáctico (subrayado).

4.3.2.3.3. Emplear interrogantes

Luego de la observación de dos videos y la presentación de diapositivas, el docente platicó con los estudiantes y les hace varias preguntas para verificar si la parte teórica fue entendida, es decir, les da la oportunidad de que sean ellos mismo los que construyan sus conceptos. En este sentido, la acción de *emplear interrogantes* surge por la necesidad de repasar conceptos claves, que más adelante ayudaron a los estudiantes ejercer el quehacer de *organizar los elementos de la épica* (4.2.2.2.). Por lo que, dice lo siguiente:

Docente: [...]. El objetivo de esta actividad es enseñar las características del género épico. Vamos a retroceder un poco de tiempo. En qué siglo más o menos no podemos decir que surgió de ciertos estudios que si bien han realizado grandes aportes, **¿cuándo se considera que, aproximadamente, en el siglo qué?**

Estudiante 1: Siglo 17

Docente: Siglo diecisiete, antes o después de Cristo.

Estudiante 1: antes de Cristo.

Docente: [...]. Vamos a decir los personajes, los personajes de la época, **¿cuáles eran? A ver, ¿qué tipo de personajes acabamos de leer?**

Estudiante 2: Homero.

Docente: ¡Ya! Homero y sus dos obras representantes. Muy importantes como fueron La “Ilíada” y la “Odisea”. **¿En qué lugar se da la obra? ¿De dónde se puede considerar que es la obra?**

Estudiante 3: En Grecia.

Docente: En Grecia se establece que es la cuna y mediante **¿qué seres son partícipes de las obras de Homero?**

Estudiante 4: Los seres míticos.

Docente: ¡Ya! Los seres míticos, **también tenemos un personaje muy importante ¿qué es el...?**

Estudiante 5: ¿Los monstruos?

Docente: Vamos a considerar que esta persona lidera grandes batallas y es el triunfador, el ganador y **la presencia de ¿quién será?**

Estudiante 6: Simón Bolívar. [Se escuchan risas de los compañeros al escuchar la respuesta].

Docente: Le decía el viejo luchador a Simón Bolívar... Se llama el héroe. Tenemos entonces exclusivamente estos personajes que intervienen; en primer lugar, la presencia del héroe, que puede ser, ya sea real o también podría ser un ser imaginario. La presencia también de seres mitológicos. En Grecia ustedes saben que era la cuna de los seres mitológicos, principalmente como los grandes dioses.

Docente: Entonces, **¿los primeros escritos se redactaron en prosa o en verso?**

Estudiante 7: en verso...

Docente: En verso, es cierto que desde entonces fueron generalmente escritos en verso. **Fueron escritos en el presente o en el pasado, o en el futuro.**

Estudiante 8: El pasado.

Docente: Pasado... Es cierto, entonces, que realmente este tipo de textos fueron registrados en el pasado. Vamos ahora a sacar el texto. ¡Ay!, perdón, el cuaderno.

Como podemos evidenciar, se hace una devolución conjunta mediante el diálogo que se entabla entre docente y estudiantes, para crear un resumen o síntesis de los conceptos escuchados (celeste). También, se evidencian respuestas concretas que indican que a través de esta acción docente han rescatado lo más importante de la información presentada a través del material didáctico digital. Asimismo, se admiten errores y equivocaciones durante esta actividad, pues el docente está para redireccionar las respuestas.

4.3.2.4. Institucionalizar

Roni y Carlino (2013), manifiestan que “la institucionalización ocurre cuando el docente –en tanto representante del saber cultural que pretende enseñar– válida explícitamente el conocimiento elaborado por los alumnos (p. 588)”. En torno a la escritura, se pudo observar que esta acción no forma parte del repertorio de acciones del docente. El análisis de datos nos deja ver que ninguna actividad es corregida ni retroalimentada, más bien se reduce a la comprobación de la firma de la actividad como parte del cumplimiento. De acuerdo con esto, se observa que el proceso de institucionalización comienza y termina en una sola versión como lo es verificar el

cumplimiento del contenido de las actividades escritas con una firma sin constatar aprendizajes. Asimismo, con esto, el docente desaprovecha la oportunidad de reforzar los aprendizajes que no quedaron claros para los estudiantes y necesitan ser reforzados. En pocas palabras, la revisión superficial de la actividad se ve limitado al cumplimiento de oficios tanto del docente como de los alumnos, donde el primero se limita a presentar la actividad y el docente a verificar el cumplimiento a través de la firma.

4.3.3. Acciones del docente que obstaculizaron la movilización de quehaceres de lectura y escritura del género épico

El análisis también nos permitió identificar algunas acciones docentes que obstaculizaron la movilización de quehaceres de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Para describirlas, nos basamos en las nociones que se relacionan con la efectividad del juego didáctico propuestas por Sensevy (2007), tomando de la teoría de Brousseau. Nos dice que, para garantizar la efectividad del juego, el docente debe hacer que los estudiantes ganen el juego por sí mismo (*proprio motu*) y los efectos didácticos que atentan son el Jourdain y Topacio que dan el efecto de que el estudiante gana el juego sin hacerlo.

Efecto Jourdain y Topacio

Estos dos efectos hacen alusión a una manera de trampa durante el juego, esto porque tienen el accionar de ser reveladores de la solución del juego. Por un lado, el efecto Jourdain se caracteriza por ser apático y por algún comportamiento del estudiante, denominarlo o decretar que ha ganado. Por otro lado, el efecto Topacio no dicta directamente el denominar ganador al estudiante, pero sí ayudarlo con información referente al saber que pueda darle la aprobación del juego. En sí, el efecto Jourdain se presenta en la evaluación y el efecto Topacio en el momento de producción, pero los dos dan como resultado el fin y ganancia del juego sin esfuerzo por parte de los estudiantes.

4.3.3.1. Efecto Jourdain

El docente busca únicamente el cumplimiento de las actividades dando como resultado el fin del juego sin haberlo ganado. Este efecto se puede observar en varias actividades dadas por el docente durante la secuencia didáctica, porque no se verifica si las respuestas son correctas sino a través de una firma se da por cumplida la actividad. Esto suele suceder porque el docente busca economizar el tiempo, lo que lleva a que se asigne una nota en base a la cantidad de

firmas en los trabajos realizados en el cuaderno, los cuales se revisan al final de cada bloque. Además de esto, el contenido no es lo más importante para la calificación o revisión de la tarea, sino solo se busca que completen la actividad. Como consecuencia, los estudiantes buscan atajos a las tareas como copiarse entre sí o sacar respuestas de Internet que contengan lo solicitado en la consigna. En pocas palabras, todo esto se concibe como una estrategia ganadora ficticia.

4.3.3.2. Efecto topacio

Esta manera de “hacer trampa en el juego” se da cuando el docente evita que el estudiante elabore una respuesta y es él quien le da la información, impidiendo que el estudiante realice procesos de reflexión. A continuación, presentamos dos fragmentos en los que se visibiliza cómo el docente obstaculiza la movilización de quehaceres tanto de lectura como de escritura.

4.3.3.2.1. Aclarar conceptos mediante interrogantes (lectura)

Sensevy ha formulado esta categoría para analizar cómo el docente formula la participación en clases y la construcción de conocimientos. Pero existen algunos momentos o situaciones por las que no se puede culminar con el juego. En esta clase, la razón por la que no se efectivizan dichas etapas es por razones de tiempo, lo que lleva al docente a dar la solución del juego, dando la respuesta.

Docente: ya sabemos que la épica es un género literario. Pero la presencia de qué. ¿Cuál es el máximo representante de este género? Homero, ¿no cierto?, con las dos obras más importantes. ¿Cuáles eran los nombres de las obras más importantes?

En este ejemplo, podemos evidenciar cómo el docente por situaciones de tiempo da la resolución de juego para efectivizar el tiempo didáctico (fucsia). Lo que da como fin la cancelación de la participación de los estudiantes (ya no hay juego) y se convierte en una clase expositiva habitual.

4.3.3.2.2. Dar la solución del juego (escritura)

La acción del docente ante el quehacer de *organizar los elementos de la épica* (4.2.2.2.) fue invasiva porque la mayor parte del juego fue quien dio las respuestas, sin permitir que el estudiante procesos de reflexión que lo lleven a resolver por *proprio motu*. Esta acción del docente no permitió que ellos consoliden sus conocimientos. A continuación, presentamos

fragmentos donde el docente da las respuestas del juego sobre una actividad que en un principio se debía trabajar individualmente.

Docente: A ver, no estamos hablando del autor todavía. Los personajes que surgieron o que aparecen generalmente, ¿qué tipo de seres son? Ya saben, míticos. La foto que estaba acá, ¿qué era la que estaba acá?

Docente: De la misma forma, podemos escribir: seres mitológicos. Los personajes van a ir llenando conmigo, por favor.

Docente: Entonces podemos colocar ciertos seres mitológicos como personajes básicos. Vayan llenando conmigo, por favor, seres mitológicos, la presencia de los dioses. Generalmente lo cierto es que tenemos los personajes básicos que surgen en este.

Docente: Listos, listo... Tenemos los dioses

Estudiante: Tienes...

Docente: Con respecto a los temas, aparte, por cierto, de hazañas y aventuras. ¿Ya terminamos el cuadro?

Docente: Determinamos cuáles son las, cuál de todas son las características. Precisamente porque no sienten dolor por ciertos dioses o no poder estar cerca de los seres humanos. ¿Cuáles son los temas?

Estudiante: Diga, díganos licenciado.

Docente: Ya.

Docente: Aparte de hazañas y aventuras, ¿qué podemos también mencionar?

En el presente ejemplo se observa cómo el docente da la resolución al juego al no percibir respuestas prontas (fucsia). Además de esto, podemos notar cómo los estudiantes ya no intentan desarrollar la actividad (llenar el cuadro) por cuenta propia con las ideas más relevantes del género épico, sino piden respuestas directamente al docente, "díganos licenciado", lo que conlleva a que los estudiantes no intenten responder o buscar los conocimientos. Hay que tomar en cuenta, que en ocasiones se recurre a esta estrategia para agilizar la clase y pasar rápidamente a otra actividad.

4.4. Caracterización de la población y percepciones de los estudiantes

En este apartado se presentan los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes al culminar la secuencia didáctica. En un principio, se realizó en *Google Formularios*, pero por el nulo compromiso se llevó a cabo de forma presencial y en fotocopias (Ver anexo I). De un total de 11 estudiantes, se recopilaron 11 respuestas relacionadas al desarrollo de la clase de Lengua y Literatura y sobre el género épico; a excepción del primer apartado que se centró en el contexto educativo de los mismos.

La encuesta se subdividió en cinco apartados. Primero, *datos generales* que consta de 7 preguntas. Segundo, *materia: Lengua y Literatura* que estuvo conformada por 5 preguntas. Tercero, *estrategias y planificación de la clase de Lengua y Literatura* que contiene un total de 8 preguntas. Cuarto, *Trabajos en clases y deberes* tuvo un total de 4 preguntas. Por último, *escritura creativa: poema* estuvo conformado por 3 preguntas. En total, la encuesta tuvo un total de 27 preguntas.

Por ese motivo, hemos visto conveniente clasificar los datos en dos apartados. Por un lado, *categorizamos a la población* (4.4.1.) con el fin de conocer el contexto social de los estudiantes y cómo esto influye en su educación. Por otro lado, se presentan los siguientes apartados sobre las percepciones (4.4.2.): *aprender lengua y literatura, conocer sobre el género épico y escritura del género épico*.

4.4.1. Caracterización de la población

Consideramos pertinente describir detalladamente a esta población pues, al tratarse de personas adultas, su situación socio-económica, educativa y, en algunos casos, migratoria determina algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, el grupo de 1ro BGU consta de 11 estudiantes, pues la educación para adultos no tiene gran acogida por la sociedad, ya sea por la edad, situación laboral o social. En este caso, mencionan que decidieron estudiar en el colegio nocturno por dos razones: el trabajo que, en la mayoría de los casos, ayuda a solventar los gastos educativos y familiares; y la deserción escolar, que por la edad ya no les es permitido estudiar en un colegio regular. Al respecto, en la *figura 11*, se presentan los resultados de las edades de los estudiantes que oscilan entre los 16 y más de 25 años.

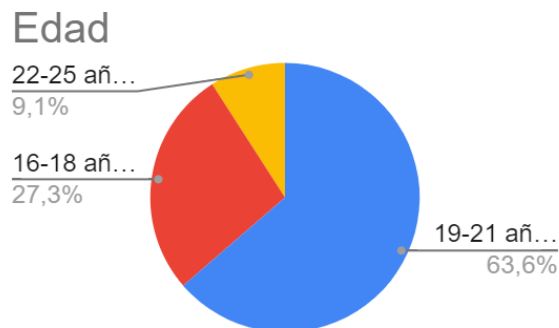


Figura 11. Rango de edad de los estudiantes del 1ro BGU

De los 11 estudiantes, el 63,6%, es decir 7 jóvenes están en la edad de entre 19 y 21 años, el 27.3%, 3 jóvenes, tienen una edad de entre 16 y 18 años y por último el 9,1%, una persona que se encuentra entre los 22 y 25 años. Esto quiere decir, que muy pocos estudiantes son menores de edad.

De igual manera, la encuesta reveló que gran parte de los estudiantes acuden a la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado” desde diferentes sectores, la mayoría de ellos acuden desde sectores rurales del Azuay. Esto quiere decir que, se movilizan desde parte alejadas de la ciudad para educarse, como se puede observar en la figura 12.

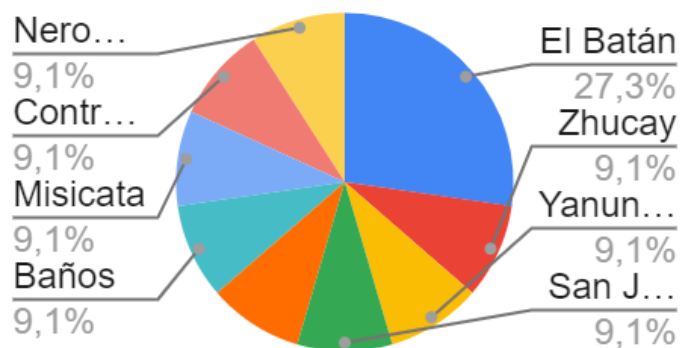


Figura 12. Sectores en el que viven los estudiantes

De los 11 estudiantes, el 27.3% vive en la parroquia del Batán, el 9.1% en Nero, 9.1% en Baños, 9.1% en Control Sur, 9.1% en la Gloria, 9.1% en Misicata, 9.1% en San José de Balzay, 9.1% en Yanuncay y por último el 9.1% en Zhucay.

También, los resultados de la encuesta permiten conocer si los estudiantes tuvieron que migrar de forma interna o externa, factor que los pondría en desventaja o ventaja educativa. A continuación, observe la *figura 13*:

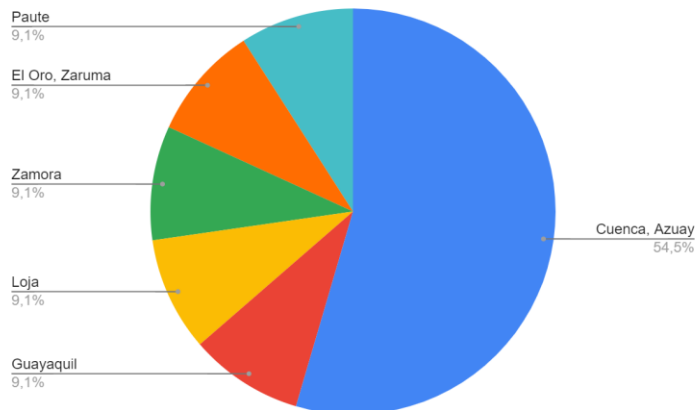


Figura 13. Lugar de procedencia de los estudiantes

Se puede observar que, el 54.5% (6 estudiantes) son de la ciudad de Cuenca, este es el grupo más grande. El 9.1% (1) es de Paute, que a pesar de estar cerca de Cuenca si presenta un distanciamiento. El 9.1% (1) es del Oro, Zaruma, 9.1% (1) de Zamora, 9.1% (1) de Loja y por último 9.1% (1) es de Guayaquil. Dando como resultado que más del 50% son oriundos de la provincia del Azuay, donde actualmente estudian (Cuenca). Y el otro grupo mayoritariamente de la provincia de Loja y un estudiante de Guayaquil.

4.4.2. Percepciones de los estudiantes

En este apartado se analiza las percepciones de los estudiantes sobre su participación durante la implementación de la secuencia didáctica (objetivo 4). De las cinco secciones de la encuesta, cuatro de ellas estuvieron enfocadas en dos cosas puntuales: conocer cómo aprenden los estudiantes la materia de lengua y literatura, cómo aprendieron el género épico y la escritura sobre la épica. Por tanto, presentamos los datos de la encuesta que resultan importantes destacar.

4.4.2.1. Aprender lengua y literatura

La materia de Lengua y Literatura es fundamental en la vida académica, laboral y/o social de este grupo de estudiantes, pues les ayuda a desarrollar sus habilidades comunicativas (orales y

escritas), enriquecer el vocabulario, entre otros que resultan necesarias para su actividad cotidiana. Por eso, hemos considerado pertinente preguntar cuán importante resulta esta asignatura en su diario vivir, más tratándose de un grupo con Necesidades Educativas Especiales (estudiantes adultos). Ante esto, respondieron lo siguiente:

Tabla 6. La importancia de la materia de Lengua y Literatura

Respuesta	Número de respuestas
Ayuda a mejorar la lectura	1
Ayuda a mejorar la escritura	1
Ayuda a mejorar la lectura y escritura	2
Ayuda a mejorar la expresión oral	3
Aprender sobre literatura	1
Es importantes en lo laboral y académico	2

Como se puede observar, la mayoría de ellos destaca que esta asignatura es importante porque les permite desarrollar destrezas lingüísticas para comunicarse, de esta manera tendrán mejores oportunidades tanto en lo laboral como en lo académico. Así mismo, permite desarrollar destrezas de lectura y escritura que, por lo general, se encuentran entramadas en varias actividades que el docente propone para la enseñanza del género épico.

Del mismo modo, manifiestan que la forma en la que mejor aprenden esta materia es la siguiente:

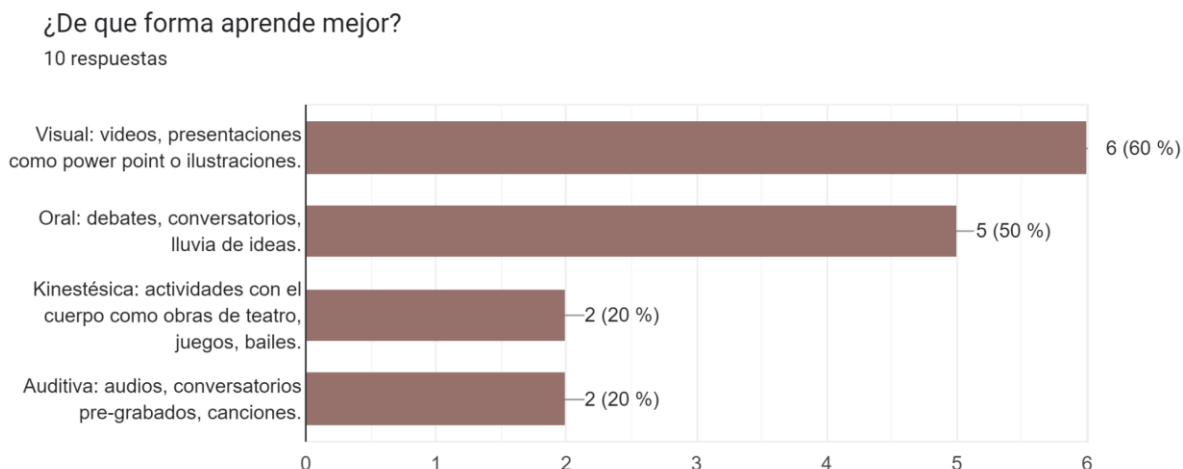


Figura 14. Estilos de aprendizaje de los estudiantes

La *figura 14* nos muestra la importancia de tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes dentro de este contexto educativo, pues así se logrará atraer su atención y evitar el aburrimiento. Además, permite al docente tener en cuenta el planteamiento de las actividades para lograr mejores resultados de aprendizaje. En primer lugar, en la secuencia didáctica el profesor hace uso de material didáctico digital para impartir la enseñanza de la épica y de esta forma los estudiantes entendieran de mejor manera las características, elementos y subgéneros (aprendizaje visual). En segundo lugar, tenemos las conversaciones y lluvias de ideas (aprendizaje oral), que fueron importantes porque ayudaron a que construyan sus propios conceptos a partir de lo que observan y escuchan. Por último, pocos son los estudiantes que aprenden de forma kinestésica y auditiva, en el caso del aprendizaje auditivo debemos recordar que está ligado al resto de estilos de aprendizaje.

4.4.2.2. Conocer sobre el género épico

El género épico es un tema de clase propuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador, que se encuentra de cierta manera vinculado con la poesía. Por lo general, los estudiantes consideran a este tema un poco complejo por el lenguaje poético de las obras. Por ello, mediante la encuesta, resultó conveniente preguntar qué estrategias didácticas les ayudó a aprender sobre la épica durante la secuencia didáctica. A continuación, se presentan tres figuras, donde se revelan las respuestas en los tres momentos educativos.

En primer lugar, se preguntó a los estudiantes qué actividades ayudaron a activar sus conocimientos previos, en la activación. Veamos la siguiente figura:

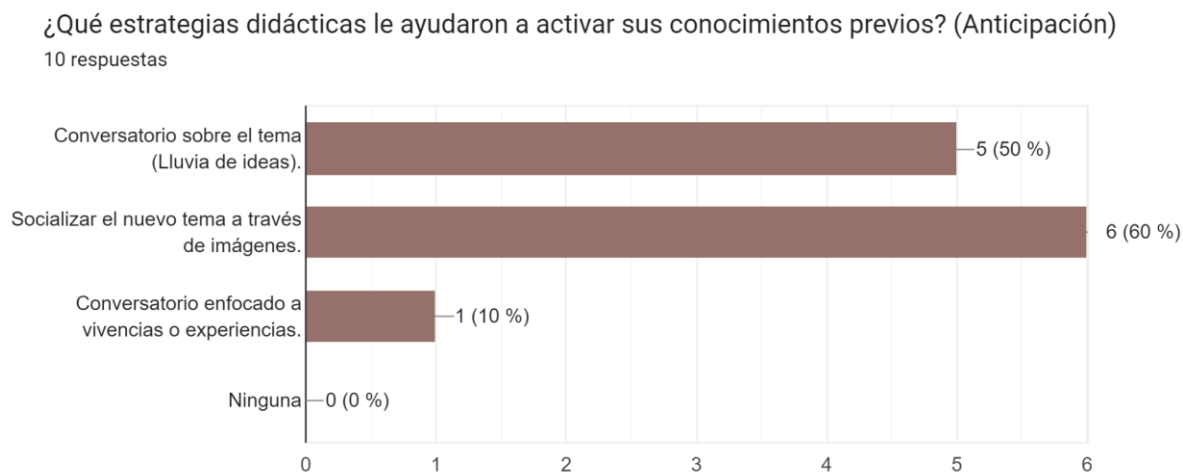


Figura 15. Estrategias didácticas de anticipación

Los datos nos dejan ver que, la forma en la que les ayudó a descubrir el nuevo tema y entenderlo fue la socialización a través de imágenes. Así, se puede observar el apartado 4.2.2.1., donde este quehacer tuvo gran acogida por parte de los estudiantes. Luego, tenemos la socialización mediante el conversatorio y la lluvia de ideas. Este último, ayudó a que sean ellos los que creen sus propios conceptos a partir de lo que escucharon durante las clases. Por último, lo que menos acogida tuvo fueron los conversatorios relacionados con sus propias vivencias y experiencias.

En segundo lugar, se preguntó sobre las estrategias didácticas utilizadas por el docente que ayudaron durante la construcción del conocimiento en torno al género épico, como se puede observar en la *figura 16*.

¿Qué estrategias didácticas le ayudaron a mejorar su aprendizaje? (Construcción del conocimiento)

10 respuestas

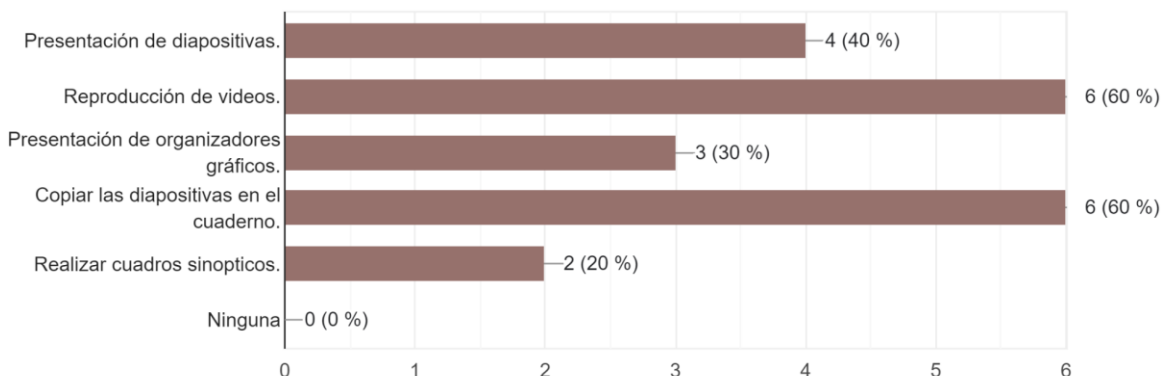


Figura 16. Estrategias didácticas de construcción del conocimiento

Como se puede observar, los estudiantes manifestaron que lo que más contribuyó a su proceso de aprendizaje fueron los videos presentados y las diapositivas creadas por el docente sobre el género épico. Especialmente, este último fue de utilidad porque permitió copiar las diapositivas en el cuaderno, apuntes que más adelante se convertirían en su principal fuente de consulta para realizar las distintas actividades programadas para este tema. Luego, tenemos la presentación de diapositivas, muy ligado con lo anterior. También están los organizadores gráficos que se realizaron en conjunto docente-estudiantes. Por último, tenemos al cuadro sinóptico que no fue de total agrado porque implicaba que copien el formato presentado en una diapositiva y luego completarlo.

Por último, se preguntó sobre las actividades que ayudaron a consolidar los conocimientos al final de cada clase. Al respecto, podemos observar la siguiente figura:

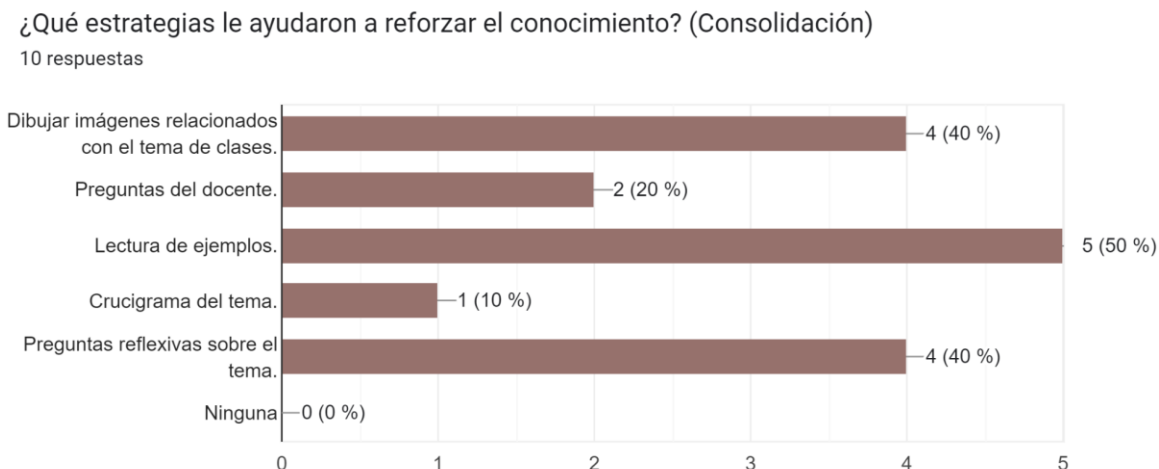


Figura 17. Estrategias didácticas de consolidación

Los datos obtenidos muestran que, las actividades de consolidación de las 4 sesiones de clase que mayor acogida tuvo fue la lectura de ejemplos, haciendo referencia al material didáctico presentado por el docente. Luego, tenemos dibujar imágenes y las preguntas reflexivas sobre el tema, pues ambas implican que los estudiantes dialoguen entre compañero y con el docente. También, tenemos la actividad de responder preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Al respecto, se deduce que tuvo menor acogida porque resulta tedioso para los estudiantes copiar las preguntas y luego responderlas. Por último, está el crucigrama, actividad que tuvo muy poca acogida, porque requería de mayor concentración para descifrar las pistas.

4.4.2.3. Escritura del género épico

La escritura permite que las personas aprendan a razonar, pues exige y obliga a realizar procesos de metacognición complejos. Además, es un proceso que implica lectura pues siempre se escribe en base a lo que se lee. Partiendo de esto, se preguntó a los estudiantes lo que ayudó en el proceso de escritura y las dificultades a las que se enfrentaron durante la actividad de escritura del poema épico. A continuación, se presenta una tabla de doble entrada con la dificultad frente a la solución del problema.

Tabla 7. Dificultades y soluciones durante la escritura del poema

Dificultad	N°	Solución	N°
No sabía cómo escribir un poema [...]	1	Me ayudó el internet para entender	3
Es difícil organizar las ideas	1	Leyendo el cuaderno de la materia	1
[...] no entendí bien eso [...]	1	Volver a leer una y otra vez	1
Algunas cosas nos confundió [sic]	1	Razonando y preguntando al docente	1
No me acordaba bien de la historia	1	Preguntar al docente	1
Me daba nervios escribir el poema	1	Pensé en seres mitológicos y sus creencias para poder escribir	1
No entendí cómo hacer el poema	1	Acordándome cómo escribir un poema	1
La escritura de la estructura del poema	1	La imaginación	1
		Me inspiré en una novela que vi	1
		El desarrollo que el docente nos infiltro para aser [sic]	1

El análisis de datos permite ver que la mayor parte de los estudiantes tuvieron frustración principalmente porque “no sabían cómo escribir un poema” y al mismo tiempo “no entendían” cómo escribir el mismo, por falta de un ejercicio previo guiado por el docente en el que se recuerde los elementos del poema. Esto, también hizo difícil “organizar las ideas”, reflejando así

la poca práctica que tienen para realizar ejercicios de escritura creativa y más aún de la escritura de poesía.

Por otro lado, los datos muestran que los estudiantes para solventar las dificultades buscaron diferentes maneras, pero principalmente de dos formas: primero, “preguntar al docente” para solicitar la redefinición de la tarea; y segundo, recurrir al Internet “para entender”. Esto nos lleva a pensar que el docente no brindó la ayuda necesaria para que los estudiantes realicen sus escritos, pues el en apartado 4.2.2.4. (*Escribir un poema épico*) el análisis de datos revela que el Internet no fue vista como una herramienta de ayuda, más bien fue el medio que ayudó a los estudiantes a cumplir con la tarea; esto debido a que la mayoría copió estrofas de poemas que circulan en la *web*.

Conclusión y recomendaciones

La presente investigación surgió de una doble problemática: la constante necesidad de conocimiento didáctico por parte de los maestros de literatura de BGU que les permita reflexionar y mejorar sus prácticas, y los escasos estudios que se han realizado para subsanar este vacío. Como un aporte para solucionar este problema, nuestro trabajo tuvo por objetivo analizar la actividad de un docente que busca enseñar a sus estudiantes prácticas de lectura y escritura en torno al género épico. El enfoque metodológico que utilizamos fue de carácter cualitativo, con estudio de caso instrumental exploratorio y observación naturalista de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza del género épico mediante prácticas de lectura y escritura. Con base en la transcripción de datos, realizamos un análisis que implicó la triangulación de las acciones del docente y los quehaceres movilizados por los estudiantes. La metodología puesta en práctica resultó eficaz y recomendable para ser replicada en casos análogos pues, combinó algunas estrategias que permitieron hacer foco con buen grado de precisión en la actividad conjunta realizada por los estudiantes y el docente: en primer lugar, trabajar con registros de clase y producciones de los estudiantes nos permitió acercarnos a lo que realmente sucedió dentro del aula de clase; en segundo, examinar la actividad planificada, real y realizada del docente de la secuencia didáctica; y en tercero, identificar y caracterizar los contenidos movilizados por los alumnos y las acciones docentes que favorecen su movilización. Esto nos permitió reflexionar sobre las prácticas docentes orientadas a la enseñanza de contenidos literarios.

A continuación, se presentan las conclusiones realizadas a partir de la discusión de los resultados del análisis en el mismo orden en que fueron presentados en el Capítulo IV. Estas conclusiones

abordan cuatro temas: 1) la distancia entre actividad planificada, actividad realizada y actividad real; 2) los contenidos movilizados por los estudiantes; 3) las acciones docentes; y 4) la contextualización de la población y percepciones de los estudiantes.

En el primer apartado del capítulo IV, las *entrevistas* (inicial y autoconfrontativa) fueron eficaces como herramientas para conocer la *distancia entre actividad planificada, actividad realizada y actividad real* (Ver apartado 4.1.). En ese marco, se puede distinguir las actividades del docente en tres contextos diferentes: la planificación de clase, la ejecución de la secuencia didáctica y la reflexión mediante la autoconfrontación. La primera categorización que corresponde a la *actividad planificada* permitió conocer el documento curricular del plan de clase que, en cierta medida, estuvo regido a los lineamientos del Ministerio de Educación, pero adaptado al contexto educativo: educación para adultos. También, se observó que el docente se apoyó en material didáctico que circula en la *web* y algunas de las actividades propuestas en el libro de texto del Ministerio de Educación, para consolidar los conocimientos de los estudiantes. La segunda categorización que corresponde a la *actividad realizada* permitió conocer una de las varias formas que el docente tiene para impartir la clase sobre el género épico. En esta parte, decidió modificar algunas actividades y en otros casos cambió ciertas cosas por otras como, por ejemplo, la lectura y resolución de actividades del libro de texto por la escritura de un poema épico.

Con respecto a la tercera categorización que corresponde a la *actividad real*, se considera pertinente subdividirla en tres apartados: reflexionar sobre lo que hizo, reflexionar sobre lo que no hizo y reflexionar sobre lo que podría cambiar o mejorar. La finalidad de la entrevista de autoconfrontación fue que el docente reflexione sobre su propia práctica y así conocer lo que se hizo, lo que no se hizo, lo que se podría mejorar o cambiar para, en un futuro, obtener mejores resultados en torno a la enseñanza de la épica. A partir de esto, se pudo estimar que la implementación de la tecnología, tanto para realizar investigaciones como para presentar material didáctico digital resultó un medio eficaz porque este grupo de adultos aprende mejor de manera visual. Finalmente, a partir de estos resultados se pudo conjeturar que para potenciar las prácticas de lectura se deben realizar con más frecuencia lecturas conjuntas (docente-estudiantes) dentro del aula y, para incrementar las prácticas de escritura se requiere que antes de cada actividad propuesta se realicen ejercicios previos que sirvan de guía y modelo.

En el segundo apartado del capítulo IV, en cuanto a *los contenidos movilizados por los estudiantes* (Ver apartado 4.2.), se pudo identificar que se movilizaron dos tipos de quehaceres: quehaceres de lectura y quehaceres de escritura. La primera categorización dio como resultado

cinco quehaceres específicos: *Investigar en el celular*, *Leer en voz alta diapositivas*; *Leer fragmentos de la Ilíada y la Odisea*; *Comentar oralmente la descripción de imágenes y Relacionar las obras con la realidad actual*. Frente a estos quehaceres de lectura se logró identificar que, a pesar de ser un grupo pequeño, no todos los estudiantes participaron de forma activa y voluntaria. Sin embargo, los pocos participantes lograron movilizar contenidos literarios gracias a que el docente constantemente promovió una serie de acciones. Así pues, mediante ejercicios cortos como utilizar el Internet para realizar pequeñas investigaciones, pudieron crear sus propios conceptos en base a lo investigado y lo leído. También, la lectura en voz alta tanto de diapositivas como de comentarios escritos ayudó a que practicarán la vocalización y la pronunciación de ciertas palabras, ejercicio que será de gran utilidad, tanto en su vida laboral como académica. Asimismo, la lectura de fragmentos de obras si bien no fue una actividad domiciliaria que todos cumplieron, las pocas intervenciones visibilizan que los estudiantes asimilaron e identificaron los elementos de la épica presentes en los fragmentos leídos. Al mismo tiempo, pudieron relacionar ciertas características de este género como las contiendas bélicas con la vida cotidiana y con ciertas situaciones del mundo actual.

Con respecto a los quehaceres de escritura, la categorización dio como resultado cuatro quehaceres específicos: *Describir imágenes*; *Organizar los elementos de la épica*; *Reconocer elementos del género épico y Escribir un poema épico*. Estos quehaceres evidenciaron que existe más participación por parte de los estudiantes cuando se trata de procesos de escritura, pero eso no quiere decir que sus trabajos se apeguen a lo solicitado por el docente. En ese marco, los estudiantes realizan acciones entramadas que terminaron en escritura, tales como dialogar lo leído y escuchado para luego escribir o viceversa, porque en ciertas ocasiones la oralidad les permitió reponer de forma verbal lo escrito. Asimismo, los apuntes que realizaron en sus cuadernos a partir del diálogo (docente-estudiantes) fueron de utilidad para resolver otras actividades. En otros casos, no solo fue necesario que volvieran a los apuntes, sino a los fragmentos leídos en los que debieron subrayar lo más relevante a medida que leían, para luego resolver varias actividades propuestas por el docente. También, se evidenció que las composiciones escritas no son el fuerte de los estudiantes porque carecen de vocabulario que les permita describir lo que observan, llevándolos a copiarse entre sí o de sitios *web* como en el caso de las actividades de *Describir imágenes y Escribir un poema épico*. Esto deja ver que, en cada sesión, la intervención del docente como mediador, guía y orientador fue un poco escasa.

En el tercer apartado del capítulo IV, se describieron las *acciones docentes en las cuatro sesiones de clases del género épico* (Ver apartado 4.3.), orientadas a promover la movilización de quehaceres de lectura y escritura; así como las acciones que obstaculizaron la movilización de estos. A través de los análisis de las transcripciones de clases, se categorizaron mediante la propuesta aportada por Sensevy acerca de la cuádrupla 'Definir', 'Regular', 'Devolver' e 'Institucionalizar'. Partiendo por la definición hallamos la siguiente acción específica en torno a la lectura y la escritura: *presentar la consigna*. Esta acción nos permitió visibilizar que el docente centra sus actividades mayoritariamente en la definición porque le ayudan a explicar las tareas con precisión; convirtiéndose así en un proceso de enseñanza indispensable, dado que al ser un colegio de educación para adultos es necesario que todas las consignas sean concisas para no confundirlos. Además, ayuda al docente a delimitar el tiempo didáctico porque las horas de enseñanza en el área de lengua y literatura son muy cortas. También, le ayuda a definir si el trabajo se realiza individualmente o en grupos, en hojas o cuaderno de apuntes, entre otros aspectos. En pocas palabras, el docente recurre a esta acción constantemente para marcar las reglas del juego y el tiempo que los estudiantes deben respetar para desarrollar las actividades.

También, consideró necesaria la regulación constante durante la ejecución de las actividades, para eso lo primero que hizo fue volver a recordar los contenidos leído en clase a través de una serie de preguntas que dan lugar a la acción *aclarar conceptos mediante interrogantes*. La finalidad de esa acción fue que los estudiantes fortalezcan sus conocimientos a partir del diálogo para recordar la parte teórica, paso indispensable para que los estudiantes pudieran desarrollar actividades posteriores. Además, da apertura a un espacio donde no tengan miedo a equivocarse pues el profesor desempeña el rol de guía para corregir y redireccionar las respuestas en caso de ser necesario. De igual forma, al inicio de cada actividad el docente vio necesario redefinir las reglas del juego para que quede claro lo solicitado, dando paso a la acción de *resolver dudas*. Ahora bien, la acción específica correspondiente a la etapa de escritura fue *verificar la actividad de describir imágenes*, estrategia que ayudó a confirmar si los estudiantes fueron capaces de reconocer, "por sí mismos", ciertas características de la épica presentes en las imágenes y luego describirlas de forma escrita; así como regular el cumplimiento de la tarea. En relación con lo anterior, *mantener la disciplina* también fue un movimiento regulatorio que ayudó a mantener el orden durante las actividades de escritura, para que no pierdan la concentración y, también para hacer un llamado colectivo de atención ante las tareas incompletas o realizadas al apuro.

En cuanto a la devolución, el docente partió principalmente de la acción de *moderar la investigación en el celular*, pues la inclusión de la tecnología para consultar conceptos sirvió de medio para introducir a la clase del género épico. De igual forma, *guiar la lectura de diapositivas* y *guiar la actividad: Relacionar la obra leída con la realidad actual* facilitaron la comprensión de la teoría, haciendo que los estudiantes sean los que construyan sus conocimientos a partir de la lectura guiada y el diálogo sobre la teoría. También, durante el juego didáctico el docente realizó una serie de preguntas con el fin de ir completando los conceptos que ellos construyeron; estrategia que permitió la movilización de contenidos literarios y contenidos relacionados con la realidad de cada estudiante. En cambio, *emplear interrogantes* fue una estrategia que a través de una serie de preguntas ayudó a los estudiantes a recordar y repasar información clave para desarrollar tareas de escritura. Luego, *guiar la escritura de la actividad de describir imágenes* y *compartir los comentarios sobre las imágenes* fueron acciones de escritura y lectura entradas que utilizó para comprobar mediante la conversación el cumplimiento de una actividad de escritura. Finalmente, *conversar y aclarar dudas sobre la actividad* fue una acción de devolución ejercida entre estudiantes por la falta de regularización por parte del docente a lo largo de una actividad de escritura. Así, pudimos notar que el docente no recorre con frecuencia por el aula verificando que cumplan el contrato didáctico establecido al inicio de cada actividad tanto de lectura como de escritura.

Por último, la institucionalización durante todas las sesiones no formó parte del repertorio de acciones frecuentes del profesor, salvo en una ocasión: *aclarar conceptos mediante interrogantes*. Esto nos dejó ver que no se realizaron retroalimentaciones sobre los conceptos elaborados verbalmente por los estudiantes, ni sus productos escritos fueron corregidos o retroalimentados; más bien, sus acciones se redujeron a comprobar de manera superficial el cumplimiento. Precisamente, esto dio apertura a la categorización de dos *acciones del docente que obstaculizaron la movilización de quehaceres de lectura y escritura del género épico*. El primero fue el *efecto Jourdain*, presente en varias actividades porque mediante la revisión de firmas se dio por cumplida las actividades, poniendo fin al juego sin haber comprobado si el estudiante lo ganó o no. El segundo fue el *efecto topacio* del cual surgen *aclarar conceptos mediante interrogantes* y *dar la solución al juego*, fueron acciones docentes que surgieron por la falta de tiempo, llevándolo a dar la solución del juego e impidiendo a los estudiantes que reflexionen y descubran las respuestas. De esta manera, en el camino de la construcción del aprendizaje se perdieron algunas oportunidades de que los estudiantes movilicen contenidos porque no se retroalimentan las actividades y únicamente se quedan en el cumplimiento de la

tarea. También, se da prioridad al tiempo didáctico y no a los resultados de las actividades, dado que, existe prisa en el docente en cumplir el programa y los estudiantes en cumplir la tarea provocando que se pierdan oportunidades para construcción conocimientos, provocando que, por eso, en varias ocasiones recurran a copiar la respuesta o de alguna forma logren convencer al docente que sí hicieron y cumplieron con la tarea.

En el último apartado del capítulo IV, se presenta *la caracterización de la población y percepciones de los estudiantes*, del cual se concluye que existe una gran diferencia en torno al contexto áulico entre la educación regular y la educación para adultos. Por un lado, la caracterización evidenció que este grupo de alumnos se enmarquen en el contexto de movilidad humana, pues provienen de varias provincias del Ecuador. Asimismo, la mayoría de ellos acude desde distintos sectores rurales del Azuay para continuar con sus estudios en la Unidad Educativa fiscal “Antonio Ávila Maldonado”, ubicado en la urbe de la ciudad de Cuenca. También, la mayoría de ellos eligieron la educación nocturna porque trabajan para solventar los gastos de educación, porque abandonaron sus estudios cuando eran adolescentes o porque realizan trabajos domésticos y de cuidado no remunerado (TDCNR). Por lo cual, el docente toma en cuenta estos aspectos al momento de iniciar la clase, permitiéndoles llegar unos minutos más tarde. Por otro lado, en las percepciones de los estudiantes ellos declararon que la asignatura de lengua y literatura les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas tanto orales como de escritura, que son útiles en su vida diaria. En relación con la enseñanza del género épico, manifestaron que las estrategias utilizadas por el docente ayudaron a comprender la parte teórica de este tema. Sin embargo, al momento de realizar las actividades tanto de lectura como de escritura se encontraron con varias dificultades: falta de ejercicios previos que sirvan de guía, no comprenden las consignas o simplemente no concluyen las actividades. Sumado a esto, la falta de retroalimentación en las actividades de escritura los orilla a copiar las respuestas de sitios *web* o entre compañeros para cumplir con sus obligaciones. De esta manera, los datos reflejaron que se debe mejorar la modalidad de revisión de las actividades a fin de mejorar las habilidades lectoescriturales de los estudiantes.

En términos generales, los estudiantes cumplieron parcialmente con las actividades de lectura y escritura propuestas por el docente, pero en el transcurso se enfrentaron a diversas dificultades en la lectura de fragmentos, en responder preguntas abiertas y en la escritura de un poema. Sin embargo, fueron capaces de reconocer las características y elementos de la épica. Las acciones docentes fueron importantes al seleccionar el material audiovisual (videos y diapositivas),

generar actividades de identificación de elementos y características y promover la lectura comprensiva. Igualmente, facilitaron estrategias de aprendizaje, determinar reglas para el desarrollo de las actividades de lectoescritoras, que mejoraron de cierta forma la reflexión crítica. No obstante, resulta necesario mencionar que ciertas acciones docentes estuvieron enfocadas más en el tiempo didáctico y el cumplimiento de las actividades, desaprovechando así la oportunidad de que los estudiantes reflexionen sobre sus prácticas de lectura y escritura.

Ahora bien, al tratarse del estudio de un solo caso, los resultados tienen limitaciones y no son del todo generalizados. Sin embargo, este tipo de investigaciones pueden ser beneficiosas para que los docentes analicen y reflexionen sobre su actividad en el aula de clase, y de esta manera cuente con herramientas para modificarlas y/o mejorarlas. Por ese motivo, haría falta llevar a cabo más estudios de este tipo en otros niveles de educación para adultos. Otro referente que puede ser estudiado es la lectoescritura, pues se pudo observar que los estudiantes tuvieron varias dificultades a la hora de escribir en base a lo leído. Lo expuesto, en parte se debe a la falta de la puesta en práctica de acciones docentes que ayuden a guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas recomendaciones pueden mejorar la práctica de lectura y escritura, así como la didáctica de la educación literaria.

Referencias

- Aguilar, L. (s.f). El informe Warnock. Educación Especial, Informe Warnock, integración escolar. *Cmapspublic*. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/informe-warnock.pdf>
- Benjumea, C. y Arango, M. (2008). La educación literaria como medio para el desarrollo de los procesos discursivos, cognitivos y proyectivos: el cuento, género específico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 1 (No. 25).
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. y Rivas T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1). 231-251.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 21-31.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na educação: teoria & prática*.
- García, I. (2022). *Implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje del Género Épico en 1° año de B.G.U de la Unidad Educativa "Edmundo Chiriboga"* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Archivo digital.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Gómez, J. (2015). *Una ruta para la enseñanza de la literatura. El ejemplo de poema de Mío Cid* [Tesis de pregrado, Universitat Rovina I Virgili]. Archivo digital.
- Inés García. (2022). Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y Literatura. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Kotliarenco, M. y Méndez, B. (1988). Mirar hacia nosotros (el Método de Observación Naturalista). *UNESCO*, vol. 1 (No. 8).

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, A. (2017). Desaprendiendo el término NEE. Blog para la reflexión sobre la Innovación Educativa y la Inclusión.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (2012). Real and Virtual Relationships in Qualitative Data Analysis. En J. Maxwell, A realist approach for qualitative research (pp. 109-125). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación. (2018). Fander Falconí Benítez Ministerio de Educación. ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A.
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria.
- Mora, P. y Villanueva, J. (2019). Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4 (2).
- Rodríguez, B. (2007). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 57(1258).
- Rodríguez, F. y Ridaó, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: legislación y libros de texto de lengua y literatura española. *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 24. 363-380.
- Roni, C. y Carlino, P. (2013, septiembre). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias. [congreso]. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literatura y Aprendizaje*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Rosales, F.; Martínez, M. y Quintanilla, A. (2017). Los estudios comparados: una vía para la enseñanza del análisis literario. *Revista científico - educativa de la provincia Granma*, vol. 13 (No. 2).
- Rosli, N.; Carlino, P. y Cartolari, M. (2013). Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Legenda*, 17 (16). 1-23.

- Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR (J. Duque, Trad.). Cap. 1 Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Universidad de Antioquia. 5-34.
- Trujillo, F. (2018). La didáctica de la Literatura en secundaria. *Revista Fundación Dialnet*, 16 (32). 49-68.
- Universidad de Jaén. (2010). Tema 4: Método observacional. Introducción a la psicología.
- Villalta, M.; Martinic, S.; Assael, C. y; Aldunate, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencia de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42 (1). 2215-2644.
- Vinatier, I. (2021). *Didáctica profesional y trabajo docente* (E. Muñoz Trad, primera edición). Unipel Editorial Universitario.
- Wendler, V. (2020). Los libros de texto y el material bibliográfico en las prácticas pedagógicas de los profesores de Lengua y Literatura, Historia y Geografía de la Educación Secundaria. Un estudio en escuelas secundarias de la ciudad de Crespo, Ramírez y zona rural de influencia, de la provincia de Entre Ríos. *Biblioteca virtual de la Universidad Nacional del Litoral*.

Anexos

Anexo A. Planificación de clase proporcionada por el docente

https://drive.google.com/file/d/1aS9Xoi-UamsOCV12oycr1w8YmKIGUgC5/view?usp=drive_link

Anexo A.1. Actividades de consolidación del libro del Ministerio de Educación

https://drive.google.com/file/d/15XgNynDXo-OLpWEB8_775_g03K0Qe3WU/view?usp=drive_link

Anexo B. Material audiovisual para la clase del género épico

<https://www.youtube.com/watch?v=tribsYHc-bw>

<https://www.youtube.com/watch?v=RVC6ZV53-6c>

Anexo C. Fragmentos de la obra “Odisea”

https://drive.google.com/file/d/1SPv5ZniQlqcFiTZxPWIQIHwnajorTmZG/view?usp=drive_link

Anexo D. Test de comprensión sobre la lectura de los fragmentos de la obra “Odisea”

https://drive.google.com/file/d/18JJEoQCZwx5P55FoKK8GJLtsJQQ5Zxpy/view?usp=drive_link

Anexo E. Observaciones de clase

Anexo E.1. Transcripción de la clase 1

https://drive.google.com/file/d/1Jkp1iZEW7UYzb-0IKpysDeuycts-J29i/view?usp=drive_link

Anexo E.2. Transcripción de la clase 2

https://drive.google.com/file/d/18olrsw4bIJME24NqeofOChwJddwcS6bQ/view?usp=drive_link

Anexo E.3. Transcripción de la clase 3

https://drive.google.com/file/d/11AHde_NnRe6evqDGkWPmti4Q2ctMnDjD/view?usp=drive_link

Anexo E.4. Transcripción de la clase 4

https://drive.google.com/file/d/1qZe0uRe9M7Dg2XCDpGJdP72dd6yosvRJ/view?usp=drive_link

Anexo F. Categorización de los quehaceres de estudiante y acciones docentes

Anexo F.1. Análisis de la clase 1

https://drive.google.com/file/d/1UBR7t9xXhaMU9GthL0IRjM5G1TCiJMvG/view?usp=drive_link

Anexo F.2. Análisis de la clase 2

https://drive.google.com/file/d/1EsgRawoCZ4im424XyFhV6QauLyZ8zAD7/view?usp=drive_link

Anexo F.3. Análisis de la clase 3

https://drive.google.com/file/d/1-wQUuH-f2Nxl2LUq-hucjN7xZ8oUHTlr/view?usp=drive_link

Anexo F.4. Análisis de la clase 4

https://drive.google.com/file/d/121b4eWk9p7mZxfBviLSrh0KEOnQWBJwA/view?usp=drive_link

Anexo G. Entrevistas al docente

Anexo G.1. Entrevista inicial

https://drive.google.com/file/d/1SN1x7ne6YHRcAYOyky-hThuDjg7i9bdY/view?usp=drive_link

Anexo G.2. Entrevista final (autoconfrontación)

https://drive.google.com/file/d/14wl70OaRw2KsaEeYXgqZavvGBiUwQGou/view?usp=drive_link

Anexo H. Hojas modelo de las actividades de escritura

https://drive.google.com/file/d/1dexb6RBGO5YOKDvEua6s3TbZEMHOx5Rf/view?usp=drive_link

Anexo H.1. Contenidos movilizados en torno a la escritura

https://drive.google.com/file/d/1FmlQmI4SAZHFaQZExxxGu9Vlyj4yWhmc/view?usp=drive_link

Anexo I. Encuesta al estudiante

https://drive.google.com/file/d/13R2nhbDLHkU1hIXCb8FUxW2HpiUz0cwr/view?usp=drive_link

Elaborado por

Fecha: 30/06/2023

Nombre: Camila Alexandra Quezada Capelo

Nombre: Silvia Fernanda Tamay Ucho

Revisado por

Fecha: 20/07/2023

Nombre: Jorge Arturo Arizaga Andrade

Nombre: Manuel Gonzalo Villavicencio Quinde

Aprobado por

Fecha: 24/07/2023

Nombre: Guillermo Alejandro Cordero Carpio