

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Facultad de Educación



**INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE
ESPAÑOL DEL LICEO SANTO DOMINGO DE HEREDIA PARA
PROPONER UNA ENSEÑANZA DIDÁCTICA DEL GÉNERO NOVELA**

Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura
en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

José Manuel Bermúdez Mesén B40979

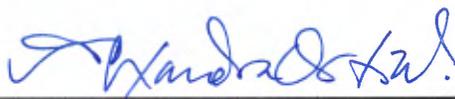
Jhosselyn Durán Brenes B52444

Hanna Rivas-García B55875

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

Tribunal examinador

Este seminario de investigación fue aprobado por el Tribunal Examinador de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, como requisito para optar por el grado académico de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y Literatura.



Dra. Aléxandra Ortiz Walner
Presidente del tribunal



M. Sc. Katty Arroyo Guerra
Representante de la Escuela de Formación
Docente



Dra. Catalina Ramírez Molina
Directora del seminario de investigación



Dra. Verónica Ríos Quesada
Lectora asesora



Lic. Diego Ugalde Fajardo
Lector asesor

Agradecimientos (Jose Manuel)

Más que un agradecimiento, debo mirar atrás para abrazar y darle un beso en el cachete a todas las personas que han hecho esto posible. Estoy seguro de que esto no se hubiese logrado sin papi y mami. Doña Ana y don Toño, mis pilares que, con su sudor, lágrimas y mucho cariño, hicieron que este pequeño hombrecillo sarapiqueño llegara hasta donde está. Obviamente a Jose, mi esposo. Nos conocimos en 2016, en mi tercer año de U y desde ese momento ha visto cómo ha sido este viaje. Sabe de mis lloradas, ataques de estrés y los dolores de sacar esta carrera y casi procrear esta tesis. Sí saliste en la tesis, amor, nuestra tesis... ¡A Pánchiro, con su lengüita que me llena de amor!

A Jhoss y Hanna. Mi matrimonio académico. Mis mejores amigas y mis confidentes. Definitivamente cada chiste nos acompañará siempre y esta hija nuestra nos recordará cuánto nos queremos (para haberme aguantado tanto).

Btw, ¡Melinaaaaaa!

A Heydi, por soportarme día a día, ser amiguis y roomies desde hace años. A mis hermanos y hermanas. Cada uno aportó un granito de arena en esta tesis.

Es de todos ustedes este documento. De mis sobrinos también.

A aquellos amigos que hice en la U y que quiero mucho: Eu, Ele, Juanpa, Will, Dani, Mari, y otro montón que siempre están en mi memoria.

A mis estudiantes, a todos. Es gracias a los que lo fueron que he obtenido la sabiduría necesaria y es gracias a mis futuros estudiantes, que seguiré aprendiendo cada día.

A los grandes profes de la U. Definitivamente a Verónica, Carmen Liddy y Diego.

Por último, a mis amigos fuera de la U. Mis excompañeros de Online Learning, fueron, son y espero sigan siendo personas geniales.

Agradecimientos (Jhosselyn)

Quiero agradecerles a mis papás, Eliécer y Rosibel, por haber estado a mi lado en cada paso de este largo camino que inició en la universidad equivocada y terminó en la correcta. Han sido mis pilares desde que tengo memoria y han sido mis ejemplos de perseverancia, esfuerzo, responsabilidad y trabajo duro.

Quiero agradecerle a Carlos por siempre estar a mi lado apoyándome en cada paso y decisión que he tomado, por siempre creer en mí cuando ni siquiera yo lo he hecho. Gracias por estar ahí cada vez que me quejaba, que no podía con el estrés y por limpiar mis lágrimas cuando la frustración podía más que yo.

También gracias por celebrar cada pequeño logro que he tenido y por ayudarme a seguir avanzando.

Gracias a Hanna y a Peque por haber hecho de la Universidad un lugar seguro, por ser mis bolsitas en las que puedo confiar y depositar partes importantes de mí, empezaron siendo compañeros y terminaron convirtiéndose en mi matrimonio académico. De verdad que sin ustedes no hubiera podido sobrevivir cada final de semestre y mucho menos hubiera podido enfrentar este proceso que sin duda fue estresante y frustrante, pero que, gracias a ustedes, disfruté porque las risas nunca nos faltaron y quejarnos en conjunto siempre es más satisfactorio.

Por último, quiero agradecer al Aquelarre, porque las risas y los chistes nerds nunca nos faltaron y porque siempre éramos las más escandalosas en la soda de Letras, hicieron que el estrés se sintiera un poquito menos. También porque siempre que me descuido tengo más de 500 mensajes, pero vale la pena leerlos (cuando puedo) porque las risas, el apoyo y el amor siempre están presentes.

Mención honorífica a Jose, porque estuvo presente en cada reunión, así que esta también es tu tesis. ¡Apareciste en la portada!

Agradecimientos (Hanna)

Primero quisiera agradecerle a mi mamá, Noiry, por ser un soporte para mí desde que tengo uso de razón y nunca soltarme. Gracias por darme esta oportunidad y por seguir apoyándome después de tantos años. Sos la mejor mamá del mundo y la mujer más fuerte que conozco.

Quisiera agradecerle a Jhoss y a Peque (y a Jose por decir *Holi*) por la terquedad, la compañía, las risas, las lágrimas, la desesperación y, sobre todo, por el amor que este matrimonio académico nos ha dejado. Si puedo describir mi paso por la universidad con una sonrisa, es porque en casi todos los cursos tenía la cara de alguno (o los dos) a mi lado. Además, gracias por esas manos que me guiaron en los momentos más oscuros, sé que estarán ahí para lo que nos queda de vida.

Gracias a Gabo, Michi y a Glori, porque con su apoyo, sus abrazos y su compañía de hace una década (y tantito más) han alimentado mis ganas de seguir adelante. Gracias por celebrar conmigo cada momento y por estar en los más difíciles desde el cole. Estoy muy orgullosa de los cuatro.

A Mari, Lu, Tati, Celes y Eu porque sin ustedes mi vida no sería lo que es ahora. Y, si bien ya tenemos vidas de adultas, el cariño, las risas hasta el llanto o las ganas de ir por un café (y no lograrlo) me llenan el alma.

Gracias a Juan, por volver a ser una chispa de luz.

A Will por ser una voz de la razón en mi consciente y enseñarme a decir no.

A la profe Catalina, Verónica, Carmen Liddy y al profe Gerardo, vi la vocación de cada uno en sus clases, en su guía y consejos, y la reafirmé en su momento. Muchas gracias por todo.

A Dey, Luis, Silvia y Dani, son de las coincidencias más hermosas que me ha dado la vida, me hacen verla de un color y alegría que hacía mucho tiempo no tenía. Amarilla.

A Manchas, por acompañarme en todos los años de U, la gatita más fiel de este mundo.

Por último, a Tita. Este título es para vos allá arriba, con todo el amor y el deseo de celebrar este y todo lo que venga cuando nos reencontremos.

Tabla de contenidos

ÍNCIPIT	1
CAPÍTULO I – STATUS QUO – INTRODUCCIÓN	2
Introducción	2
Objetivos	7
General	7
Específicos	7
Antecedentes	8
CAPÍTULO II – UN SABIO QUE GUÍA EL CAMINO – MARCO TEÓRICO	14
Didáctica de la literatura	15
Educación literaria	15
Estrategias para aprender a leer literatura	18
Metodología tradicional y no tradicional para enseñar a leer literatura.....	21
Creencias del profesorado	22
¿Qué son las creencias?	22
Creencias del profesorado sobre la lectura literaria	26
Intervención formativa	28
Teoría de la actividad	29
Intervenciones formativas.....	31
Intervenciones formativas en educación	32
CAPÍTULO III – LA HERRERÍA DE <i>HELT-VEI</i> – MARCO METODOLÓGICO	36
El viaje del héroe	36
Enfoque de la investigación	37
Centro educativo	39
Participantes	40
Fases de la investigación	42
Técnicas de recolección de datos	42
CAPÍTULO IV – LOS UMBRALES: PASADO Y PRESENTE – RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS	46
Trayectorias de lectura	46
Actividad 1	48
Primer contacto con la lectura	48
Figuras motivadoras de la lectura	49
Relación con la lectura en el tiempo.....	51
Actividad 2	54
Relación de las personas participantes con la lectura	54
Actividad 3	55
Lo que le gusta del género novela	55
Lo que le disgusta del género novela.....	55
Actividad 4	56
Pasos o metodología para enseñar la novela	57

Actividad 5	60
Problemas u obstáculos que enfrentan al enseñar novela	60
Cambios que consideran para enseñar mejor la novela	61
Ideal de clase de novela	62
Síntesis de los hallazgos del Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura	63
Observaciones no participantes de aula de la enseñanza de la novela	65
Acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela	67
Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Thena	68
Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Balder	70
Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Gen	73
Metodologías empleadas	75
Metodologías empleadas por Thena en sus clases de novela	76
Metodologías empleadas por Balder en sus clases de novela	77
Metodologías empleadas por Gen en sus clases de novela	77
Interacción del estudiante y el docente en el proceso de la clase de novela	78
Interacción estudiante – docente en la clase de novela de Thena	79
Interacción estudiante – docente en la clase de novela de Balder	80
Interacción estudiante – docente en la clase de novela de Gen	80
Síntesis de los hallazgos del Instrumento N. 2 Observación no participante	81
CAPÍTULO V – LAS EXPERIENCIAS GUÍAN EL FUTURO – ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	82
Análisis de los hallazgos de la participante 2 (Thena)	83
Análisis de los hallazgos de la participante 3 (Balder)	85
Análisis de los hallazgos de la participante 4 (Gen)	87
Síntesis de los análisis de los hallazgos	89
CAPÍTULO VI – EL ENSAMBLAJE DE LA ARMADURA – DESCRIPCIÓN DE LOS LABORATORIOS	92
Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 1 “ALFA: partida hacia <i>Helt-Vei</i>”	94
Ideas y propuestas de los participantes ante las contradicciones expuestas	99
Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 2 “Llegada a <i>Helt-Vei</i>”	101
Ideas y propuestas de los participantes ante las contradicciones expuestas	106
Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 3 “OMEGA: regreso de <i>Helt-Vei</i>”	110
Ideas y propuestas de los participantes para mejorar la enseñanza de la novela	111
CAPÍTULO VII – LA LLEGADA A HELT-VEI – ANÁLISIS DE LOS LABORATORIOS	123
Discusión de los laboratorios de cambio	129
Niveles alcanzados por las personas participantes en los laboratorios de cambio	135
CAPÍTULO VIII – EL BANQUETE DE LA VICTORIA – CONCLUSIONES	138
CAPÍTULO IX – OMEGA: LA PIEDRA EN EL CAMINO – LIMITACIONES Y ALCANCES	143

REFERENCIAS 146

ANEXOS..... 151

Anexo A 151

Anexo B 152

Anexo C 153

Anexo D 159

Anexo E 163

Anexo F 171

Anexo G 191

Índice de tablas

TABLA 1: nombres y pseudónimos de los participantes	41
TABLA 2: niveles de conocimiento planteados por Esteve (2013)	45
TABLA 3: actividades de las trayectorias de lectura y sus categorías	47
TABLA 4: síntesis de los pasos o metodología para enseñar la novela	59
TABLA 5: categorías de observaciones no participantes en las clases de novela ...	66
TABLA 6: Primera categoría: acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela	67
TABLA 7: Segunda categoría: metodologías empleadas	75
TABLA 8: Tercera categoría: interacción del estudiante y el docente en el proceso de clase de novela	79
TABLA 9: sistema de creencias de las personas participantes	127
TABLA 10: procesos de cambio de las personas participantes en la intervención formativa.....	133

Índice de imágenes

IMAGEN 1: Presentación: salón de los umbrales	94
IMAGEN 2: Presentación: el ciclo de Balder	95
IMAGEN 3: Presentación: obligatoriedad contra disfrute de la lectura	96
IMAGEN 4: Presentación: una contradicción: la obligatoriedad de los textos	97
IMAGEN 5: Presentación: ¿qué significa para ustedes la lectura?.....	98
IMAGEN 6: Presentación: lo que les gusta y lo que les disgusta del género novela	98
IMAGEN 7: Presentación: la rayuela de Fittipaldi (2013)	99
IMAGEN 8: Presentación: realidad de Gen.....	102
IMAGEN 9: Presentación: realidad de Thena	103
IMAGEN 10: Presentación: realidad de Balder.....	104
IMAGEN 11: Presentación: contradicciones 1	105
IMAGEN 12: Presentación: contradicciones 2	106
IMAGEN 13: Presentación: portada y contraportada de la novela <i>La invención de Hugo Cabret</i>.....	110
IMAGEN 14: Presentación: pasos propuestos por Solé (1992) para abordar la novela en clase.....	117

Resumen

La presente investigación se sitúa dentro del campo científico de la didáctica de la literatura y se centra en la aplicación de la metodología de la intervención formativa con el objetivo de generar cambios en la enseñanza didáctica del género novela. Esta metodología involucró un proceso de indagación entre las conexiones establecidas entre el sistema de creencias de las personas docentes de Español y sus prácticas de aula, contrastados en laboratorios de cambio en los que las personas participantes conocieron lo *qué digo que hago* y lo *que realmente hago* para enseñar la novela en las aulas. Para diagnosticar este sistema de creencias se dio uso de las trayectorias de lectura y para describir las prácticas de aula se realizaron observaciones no participantes a las clases del género novela de las personas participantes en la intervención formativa.

Posteriormente se realizaron tres laboratorios de cambio en los cuales se les presentó sus creencias, sus prácticas de aula y las contradicciones entre ambos elementos a la luz de *inputs* teóricos que promueven cambios efectivos en la didáctica de la literatura. De esta manera, las personas participantes pudieron proponer mejoras en la enseñanza del género novela desde sus contextos educativos y partiendo de las herramientas que tengan para concentrar el proceso de enseñanza en el estudiantado, específicamente en generar un hábito lector. Asimismo, las participaciones de los docentes permitieron determinar el nivel de conocimiento que alcanzaron, según Esteve (2013).

Íncipit

Existe una leyenda sobre una ciudad milenaria que restaura el espíritu del que llega, forja esperanza, unión, lealtad y compañerismo. Esa leyenda ha viajado alrededor del mundo y no han sido pocos los que se han sentido llamados a buscar esa ciudad que ofrece tantos tesoros. Sin embargo, muy pocos son los que han conseguido llegar hasta ahí, dado que se presentan muchos vacíos en los mapas y el conocimiento que alguna vez hubo se ha perdido de las grandes bibliotecas. Muchos han sido los cartógrafos que buscan pistas en los mapas, pero no han podido determinar su lugar exacto. Lo poco que ha llegado hasta nuestros días es lo que se ha recopilado de breves menciones en los papiros y en las canciones de cuna que las madres cantan a los niños antes de dormir...

La leyenda explica que los pocos que han podido entrar a la ciudad han estado acompañados por guías que les ofrecen la oportunidad de abrir los ojos y, sobre todo, apoyarse con otros aventureros que tienen un mismo objetivo: llegar a la forja de los enanos. Claro está, son pocos los que tienen la suerte de recibir un llamado para emprender el viaje, ya que no es cualquiera el que puede ser digno de que Helt-Vei lo escoja para cambiar la forma en que afronta sus problemas y cómo vive su realidad.

Las canciones versan sobre un lugar completamente diferente a la realidad de cada ser viviente, para los pocos que lo han visto con sus propios ojos... En aquel lugar, los enanos custodian una forja en la que no solo se creaban y reparaban armas y armaduras, sino en la que el espíritu del héroe o heroína podría cambiar para siempre.

Héroes y heroínas escuchan un llamado y emprenden un camino. Grupos formados por diferentes poderes, experiencias, anhelos e historias, pero con una idea clara: lograr encontrar el camino hacia Helt-Vei y su forja arcana custodiada por los enanos, para revitalizarse y equiparse en comunidad. Es aquí donde la historia inicia, sean bienvenidos.¹

¹ La autoría del Íncipit anterior es propia de los investigadores (intervencionistas) de este trabajo.

Capítulo I — Status quo —

- Introducción -

*«Se viaja no para buscar el destino,
sino para huir de donde se parte».*

Miguel de Unamuno

Ninguno de los que han recibido el llamado de Helt-Vei lo habían estado buscando, sus vidas transcurrían con normalidad, hasta que se encontraron frente a una encrucijada que no sabían cómo resolver. Una vez que las runas de la ciudad se encienden y la forja se pone en funcionamiento, emiten un llamado a los que, en sus corazones, necesitan de la ciudad y la ciudad de ellos, pero antes... se debe salir del status quo en donde han residido hasta ahora.

Introducción

Frente a líneas de investigación de la didáctica de la literatura que priorizan los procesos de aprendizaje del estudiantado, surge el interés por conocer la otra parte del proceso: el cómo enseñan las personas docentes, en nuestro caso, la lectura de la novela literaria. Uno de los temas desde el que se puede estudiar este proceso y que, a su vez, fue seleccionado para este seminario, es el de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la literatura, debido a que “se encuentra el progresivo interés por las prácticas lectoras del profesorado y futuro profesorado, y su posible influencia en su labor como mediadores de lectura en el ámbito escolar” (Munita, 2013, p. 70). Ahora bien, en esta propuesta de seminario se pretendió, mediante una metodología de intervención formativa, que las personas participantes (en nuestro caso docentes del departamento Español del Liceo Santo Domingo de Heredia), se acercaran al conocimiento de su propio sistema de creencias y de las estrategias de enseñanza que emplean para la lectura del género novela, todo esto con la intención de que ellos mismos propusieran nuevos acuerdos, herramientas y estrategias didácticas que fortalezcan la enseñanza de la literatura desde un punto de vista más interaccionista y dialógico.

De acuerdo con lo señalado en investigaciones que se han realizado sobre el tema de las creencias (Munita, 2013; Ramírez, 2017; Murillo et al., 2018), se partió del supuesto de que las

creencias de los docentes de Español sobre la lectura literaria influyen en las estrategias que implementan para su enseñanza. Sin embargo, para este seminario, se unió a ese supuesto la hipótesis de que los profesores de Español se han acostumbrado a enseñar análisis literario de la novela más que a realizar una lectura literaria de una novela. Entiéndase como lectura literaria a la actividad esperada en la que los docentes promueven una lectura interpretativa de los textos literarios en sus estudiantes. Esto con el afán de trasladar la enseñanza de la lectura de un proceso teórico del contacto con los textos (educación literaria) a uno en el que se dé una interpretación de lo leído a partir de conocimientos previos e hipótesis de ella.

Por lo tanto, la investigación tiene tres vertientes principales de análisis: 1) el sistema de creencias de tres personas docentes del departamento de Español del Liceo Santo Domingo de Heredia acerca de la enseñanza de la novela en secundaria, 2) las prácticas de aula que ellos desarrollan y 3) los niveles propuestos por Esteve (nivel de *Gestalt*, nivel de 'esquema' y nivel de 'teoría') que alcanzaron las personas participantes durante la intervención formativa. Primero, se profundizó en los elementos que Munita (2013) llama "no observables", pero que ofrecen un panorama mucho más amplio sobre cómo las personas docentes entienden y, por consiguiente, cómo enseñan determinados temas de su disciplina. A partir de los datos recolectados en ambos aspectos, el objetivo de esta investigación fue que, mediante la intervención formativa, los profesores tuvieran un espacio de reflexión donde analizaran sus creencias y sus prácticas de aula sobre la enseñanza de la lectura literaria de la novela, para que propusieran maneras de fortalecer y enriquecer su práctica de enseñanza.

La búsqueda bibliográfica ha develado que existe una fuerte relación entre las creencias de los docentes de lengua y literatura y su actuar durante el desarrollo de las clases. Kuzborska (2011), por ejemplo, evidencia que las creencias de los profesores de lengua y sus conocimientos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, juegan un rol importante en sus prácticas de clase y en su crecimiento profesional. Asimismo, Harste y Burke (1977, citados en Kuzborska, 2011) postulan que los profesores toman decisiones sobre su instrucción en el aula a la luz de creencias teóricas que mantienen sobre la enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, las creencias de los docentes influyen en sus metas, procedimientos, materiales, patrones de interacción en el aula, sus roles, sus estudiantes y las escuelas en las que trabajan (p. 102).

Esto ha permitido reconocer la importancia que tienen los estudios sobre las creencias de los docentes y, tal y como lo señalan Díaz et al. (2010), ha provocado que los estudios sobre las creencias que los docentes pueden tener con respecto al proceso pedagógico tomaran mayor relevancia durante los últimos años. No obstante, se reconoce que, a pesar de su relevancia, las investigaciones sobre el papel docente y, aún más, sobre sus creencias, se han dejado de lado, debido a que los trabajos de investigación a nivel académico se han concentrado en el estudiante, en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje o en los contenidos que son parte del currículo.

Ahora bien, se debe enfatizar en que los estudios sobre creencias son necesarios, porque, cuando los profesores de Español planifican sus lecciones, toman en cuenta diversos aspectos para elegir las metodologías más adecuadas. Por esta razón, se considera importante “investigar las dimensiones “no observables” del profesorado y su posible influencia en la actuación educativa” (Imbernón, 1994, citado en Munita, 2013, p. 70). En el caso específico de este seminario, se hace hincapié en cómo influye en la elección de las prácticas de aula que las personas docentes utilizan para la enseñanza de la lectura literaria de la novela. Además, se escogió el género novela porque es el texto literario de mayor amplitud con el que se trabaja en todos los niveles de secundaria, motivo por el cual se le otorgan un mayor número de lecciones para su proceso de lectura y análisis, lo que enriqueció la obtención de datos para la investigación.

No obstante, la investigación sobre creencias no se debe quedar únicamente en encontrar la manera en la cual estas influyen en la enseñanza, sino que debe enfocarse en que los profesores reflexionen sobre sus estrategias en contraste con sus creencias, para que propongan maneras de solucionar las dificultades que se presentan. Esto demuestra, a su vez, la importancia de posicionar a la persona docente en el foco investigativo y darle un papel determinante en la propuesta de nuevas estrategias. Asimismo, se debe tener siempre en consideración que los sistemas de creencias no son estáticos, sino que “son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y reestructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias” (Camps, 2002; Crux, 1989; Fazio, 2005; citados por Díaz et al., 2010, p. 423). Por tanto, a lo largo de esta investigación se entenderá por sistema de creencias el conjunto de anhelos, deseos, conocimientos, prácticas de aula e ideas que posee el profesorado ante su realidad de aula,

incluyéndose los cuestionamientos sobre qué creo que hago, qué hago y cómo puedo mejorarlo.

Por otra parte, según Ramírez (2007) se presenta una crisis en la enseñanza y aprendizaje de la literatura y aún más en los procesos de lectura por parte de los discentes (p. 88). La investigadora sitúa como problema principal la enseñanza de la lectura desde las estrategias que implementan las personas docentes en el contexto de aula, ya que se encuentran deficiencias que van desde cómo se concibe la literatura como tal, hasta lo que los estudiantes leen sin interpretar o por qué leen (Ramírez, 2007, p. 102).

Esta problemática repercute en la práctica didáctica, puesto que se implementan, en muchos casos, prácticas de aula deficientes que no logran un aprendizaje significativo con respecto a la literatura. Aunado a lo anterior, se debe tener en consideración que los educadores son los únicos que conocen su propio contexto, a sus estudiantes y las herramientas que poseen para cambiar sus estrategias, por lo que, para crear modificaciones en lo que se enseña, se debe partir de un cambio en las creencias que poseen las personas docentes. Esto se debe a que, como se ha señalado, son estos los que se encuentran en las aulas diariamente y conocen la realidad a la que se enfrentan (Díaz et al., 2010, p. 423).

Para conseguir de manera efectiva la transformación del sistema de creencias, Vygotsky (1997, citado en Ramírez, 2017, p. 52) plantea que el enlace dialéctico entre el conocimiento teórico y las acciones prácticas es necesario para el desarrollo del individuo. Por esta razón, en este trabajo se empleó la intervención formativa como metodología para brindar un espacio en el que los profesores pudieran verbalizar los conocimientos que consideren relevantes, haciéndolos susceptibles a la modificación e inspección. Asimismo, esta metodología permitió poner de relieve las contradicciones que las personas participantes poseían tanto en su sistema de creencias como las que observan en el sistema institucional para el que trabajan. Esta externalización permitió que las contradicciones se enfrentaran y generaran conflictos que, luego, los profesores utilizarán como motor de cambio (Engerström, 2001, p. 137). De esta manera se generó un espacio de reflexión en el que se aspiraba a lograr una transformación expansiva, dado que el objetivo a largo plazo es que las personas docentes cuestionen y propongan, de manera colectiva, un cambio (Engerström, 2001, p. 137).

Por lo tanto, esperamos que esta investigación muestre los sistemas de creencias de las

personas docentes de Español, sus prácticas de aula con la novela y de qué manera proponen cambios o mejoras en su enseñanza. Asimismo, buscamos contribuir a la investigación centrada en las prácticas de enseñanza de la literatura en secundaria.

Objetivos

a. Objetivo general.

Implementar una intervención formativa en el departamento de Español del Liceo de Santo Domingo de Heredia para que propongan mejoras en sus prácticas de enseñanza del género novela.

b. Objetivos específicos.

1. Diagnosticar los sistemas de creencias del departamento de Español acerca de la enseñanza de la novela.
2. Describir las prácticas de aula del departamento de Español para enseñar la novela.
3. Desarrollar tres laboratorios de cambio en el departamento de Español con el propósito de mejorar sus prácticas de enseñanza de la novela.
4. Determinar los niveles propuestos por Esteve (nivel de *Gestalt*, nivel de 'esquema' y nivel de 'teoría') que alcanza el departamento de Español durante la intervención formativa.

Antecedentes

En este apartado se presentan los trabajos investigativos que se efectuaron en años anteriores y que guardan relación con la temática y metodología empleadas durante el desarrollo de este trabajo. Como se puede observar a lo largo de las siguientes páginas, existen investigaciones que, aunque no concuerdan completamente con el tema de estudio que se propone, aportan metodologías o estrategias para un abordaje novedoso de las creencias del profesorado en relación con sus prácticas de aula. Para la selección de las fuentes se tomaron en cuenta los siguientes aspectos sobre el contenido de las investigaciones consultadas: título, autor, año, objetivos, problema de investigación, metodología, resultados y conclusiones. El orden dado a este estado de la cuestión se da a partir de las temáticas tratadas en cada uno, iniciando con las investigaciones que parten de las creencias a través de las trayectorias de lectura, pasando a una que se desarrolla dentro del territorio costarricense sobre el tema, para finalizar en las fuentes que emplean la metodología de intervención formativa para el estudio de las creencias.

En primer lugar, el artículo *Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar* de Palos et al. (2017) se centra en revisar las creencias de los padres y profesores “sobre los procesos [...] de enseñanza relacionados con el desarrollo de capacidades para la lectoescritura en el marco de la educación preescolar” (Palos et al., 2017, p. 6). Es una investigación cualitativa, analítica y descriptiva y la información se recolecta mediante entrevistas con preguntas abiertas. Se descubre que las personas docentes tienen poco conocimiento de los propósitos educativos ligados a la enseñanza de la lectoescritura y, además, consideran que no poseen el conocimiento o la preparación necesaria para mediar los procesos iniciales.

Asimismo, Palos et al. (2017) concluyen que las “creencias [de los docentes] aún se distancian de lo que teórica e institucionalmente se considera oportuno para promover el desarrollo de competencias” (p. 17) de lectoescritura, debido a que se encuentran desactualizadas en cuanto al desarrollo teórico reciente sobre el tema (p. 18). Los profesores entrevistados consideran que les hace falta preparación académica en el ámbito de la lectoescritura y reconocen que los padres de familia deberían tener un papel protagónico en la enseñanza de este tópico a sus hijos.

Por otra parte, es pertinente destacar que a pesar de que dicho trabajo se desarrolla en educación preescolar, se adecua a esta investigación, pues muestra que “las aproximaciones a las creencias, como objeto de conocimiento, se realizaron desde lo que algunos autores [...] han descrito como un paradigma interpretativo de investigación” (Palos et al., 2017, p. 6). Por tanto, al referirse a creencias del profesorado sobre la lectoescritura, se establece una definición de las creencias que funcionó para el presente trabajo investigativo. Dicha razón es la que determina que la investigación exploratoria de Palos et al. (2017) se encuentre entre las fuentes previas.

En segundo lugar, en el artículo *Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la lectura literaria* de Munita (2013), se analizan las creencias que tiene el profesorado en formación sobre la educación literaria y cómo estas pueden influir en las decisiones que se toman en la práctica educativa. La metodología empleada para llevar a cabo dicha investigación se basa en un estudio de caso, para lo que se utilizan dos instrumentos para la recolección de información: 1) el relato de vida lectora y 2) la entrevista semiestructurada. El primero, debido a su naturaleza, genera biografías de lectura sumamente diversas, no obstante, la intención del instrumento estaba en “hacer emerger las recurrencias observadas en los discursos de los estudiantes, en términos de su autopercepción como lectores(as), así como de la frecuencia de lectura fruitiva y el corpus de lectura” (p. 74). El segundo instrumento sirve como complemento, pues “favorecía el acceso a sus percepciones e interpretaciones acerca de sus trayectorias personales de lectura, y a sus creencias sobre la educación literaria” (Munita, 2013, p. 74).

Sobre los resultados de su investigación, el autor realiza un contraste entre los puntos que él establece como síntesis entre los dos perfiles de lector. Esto lo delimitó a partir del análisis de las biografías de lectura y las entrevistas semiestructuradas (el conocimiento del sistema literario, la concepción de lectura, las perspectivas de acción y la propia experiencia del mediador en la relación didáctica). La conclusión del estudio, si bien a grandes rasgos resulta obvia, puesto que el perfil del lector débil se va a mostrar más limitado que el del lector fuerte, también señala ciertos matices sobre cada una de las categorías que analizó y reafirma la necesidad de “repensar el conocimiento acumulado sobre creencias en el campo literario a la luz de los bagajes de lectura e intertextos personales de cada mediador” (Munita, 2013, p. 85).

A raíz del VII Informe del Estado de la Educación (2019), las autoras Murillo et al. (2018)

realizaron la investigación base *Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del Programa de Español en las aulas*, con el afán de “dar seguimiento y monitoreo a la aplicación de la reforma curricular promovida por el MEP en los últimos 8 años y generar insumos orientados a afinar estrategias para su implementación exitosa en las aulas” (Murillo et al., 2018, p. 6). Asimismo, buscan “develar cuáles son las creencias de los docentes respecto de la lectura y la escritura y cómo valoran su proceso formativo teórico y didáctico en el área de lengua” (Murillo et al., 2018, p. 6).

Las investigadoras elaboran una encuesta a 364 docentes de primer y segundo ciclos acerca de los conocimientos teórico-prácticos que se necesitan para desarrollar las competencias de lectoescritura que señala el Programa de Estudio de Español del Ministerio de Educación Pública (MEP), la formación universitaria y continua de cada persona docente, así como la valoración que tienen sobre su lectura y escritura personal a lo largo de su formación académica (Murillo et al., 2018, p. 6). Dicha encuesta revela que las personas docentes desconocen el alcance e importancia del programa en sus clases, puesto que no existe una relación entre la formación universitaria de estos profesores encuestados y sus prácticas en las aulas costarricenses (Murillo et al., 2018, p. 54). Otro aspecto que toma relevancia es el hecho de que “La construcción de hábitos de lectura en la población infantil costarricense, a juzgar por los resultados de la encuesta suministrada, no es una prioridad para los docentes costarricenses” (Murillo et al., 2018, p. 55), dado que estos resultados colocan en entredicho las estrategias que emplean las personas docentes para enseñar la lectoescritura, a raíz de ese poco interés por parte de estos en el desarrollo de hábitos de lectura.

Esta apreciación que se encuentra en la investigación de Murillo et al. (2018) sobre la correlación entre las creencias de los docentes de primaria con respecto de su plan de estudios, su formación académica y sus hábitos lectores demuestra el interés por investigar sobre el tema de las creencias. Es decir, es indispensable que se trabaje sobre este ámbito para comprender cuál debe ser la relación didáctica entre el docente, el saber de referencia (en este caso la enseñanza de la novela) y el estudiante.

Ahora bien, la investigación de Brito (2017), *Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar*, se centra en examinar y analizar el discurso de un cuerpo de veintidós

docentes, dos directivos y dos administrativos en una intervención formativa según el modelo de laboratorio de cambio de Engeström (2009) y la teoría de la actividad. El objetivo es explorar rasgos de la acción participativa que se presenta durante la intervención y enfoca el análisis en un área estratégica: *el habla resistiva* (Brito, 2017, p. 75).

En cuanto al problema del habla resistiva, Brito (2017) lo presenta como parte de esta organización escolar, ya que se encuadra en un sistema de actividad en relación con el aprendizaje, es decir, en la vinculación de los sectores administrativos, directivos y cuerpo docente. Los obstáculos que estas personas participantes exponen y dialogan en las sesiones propuestas por el investigador forman parte de sus percepciones y quedan evidenciadas en su discurso, sobre todo, su concepción y apertura hacia un trabajo colaborativo. Por esta razón, los objetivos metodológicos de esta intervención se plantean como una oportunidad de desprivatizar prácticas docentes que, según el investigador, lo que pretenden es dejar de lado una labor docente individualizada en pro de la circulación pública de la actividad en clase (Brito, 2017, p. 75). Además, con la intervención formativa propone fomentar la resolución de problemáticas, identificar zonas de cambio y desarrollar actividades profesionales.

Asimismo, de las tres fases propuestas para la intervención formativa, se despliegan siete resistencias en las que las personas participantes hacen énfasis: 1) espacio de formación, 2) el objeto de la actividad, 3) tiempo, 4) conflicto personal, 5) cantidad de estudiantes, 6) eludir la visión colectiva y 7) desplazamiento del foco del ejercicio. De estas, el investigador concluye que la ejecución de un laboratorio de cambio como lo propone Engeström (2009) abre la posibilidad de que se desarrollen competencias de diálogo. Dichas competencias, formarán parte de las herramientas que tiene la escuela y este cuerpo docente-administrativo para impulsar nuevas formas de hacer la labor educativa, que puedan incidir en una transformación de las realidades locales (Brito, 2017, p. 101).

Siguiendo con la línea de intervenciones formativas, Ramírez (2017) presenta su tesis doctoral titulada *La Comunidad de Pensamiento Mágico: Un laboratorio de cambio virtual para experimentar nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria*. El objetivo de esta investigación es mostrar cómo germina un espacio virtual pensado como laboratorio de cambio donde cuatro docentes de secundaria, de la mano de la investigadora y expertos, puedan construir

nuevos significados con el fin de reestructurar en comunidad posibles mejoras de la enseñanza de la lectura y la escritura en sus contextos específicos de enseñanza secundaria (Ramírez, 2017, p. 5).

La docente e investigadora postula en esta tesis el proceso en conjunto con un grupo de profesores costarricenses. Estos colaboraron por medio de una plataforma virtual, donde se compartieron experiencias, saberes, problemáticas de enseñanza sobre la lectura y escritura. Ramírez (2017) emplea diferentes actividades en la plataforma que develaron el acercamiento de las personas docentes en cuestión con la educación literaria, por medio de sus trayectorias de lectura.

En cuanto a las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, las personas participantes recordaron las que utilizaban sus profesores durante sus años de escolaridad. Estas generan sensaciones de rechazo en los participantes; no obstante, cuando se les pregunta sobre las que utilizan en sus clases, se encuentra que son eran similares a las de sus primeros años de aprendizaje (Ramírez, 2017, p. 229). Además, los resultados de esta tesis doctoral señalan que estos cuatro profesores comenzaron a someter sus creencias sobre el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura de manera dialéctica, sintetizando nuevos conceptos y, al recibir estímulos, desarrollar prácticas distintas (Ramírez, 2017, p. 244). Así pues, Ramírez (2017) señala que las futuras investigaciones en el campo de las creencias del profesorado no se deben quedar en la mera recopilación de datos para el análisis, sino que deben de dar el siguiente paso “*observar-analizar-devolver a los participantes-volver a analizar-sistematizar aprendizajes*” (Ramírez, 2017, p. 249, se mantiene la cursiva).

Gracias a esta investigación, se da un aporte significativo al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, puesto que presenta un conjunto de herramientas metodológicas que pueden orientar los procesos de formación del profesorado en relación con los nuevos avances emergentes en la enseñanza de la lectura y la escritura (Ramírez, 2017, p. 250). De esta manera, la tesis realizada por Ramírez (2017) resulta de utilidad, puesto que, mediante las trayectorias de lectura y escritura, se establecen las creencias que los participantes de la plataforma virtual poseen con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de estas dos prácticas. Cabe señalar que para esta investigación se recurre a esta fuente, ya que es la precursora del empleo de la metodología

de intervención formativa en Costa Rica, principalmente por tomar como base las creencias del profesorado en el aula. Así, la investigación de Ramírez (2017) no solo se toma como referencia para el empleo de instrumentos investigativos, sino también como foco de interés de estudio.

En síntesis, los estudios de Ramírez (2017) y Murillo et al. (2018) representan un aporte significativo en la relación entre las estrategias empleadas por los profesores en el aula y las creencias que estos poseen sobre su proceso de didáctica y aprendizaje de la lectura. Por esta razón, estos estudios se exponen como los precedentes que fundamentaron el motivo principal de llevar a cabo este trabajo, ya que se deben ampliar las investigaciones específicas sobre la enseñanza de la lectura literaria en secundaria en Costa Rica.

Para finalizar, uno de los principales motivos que llevó a seleccionar los artículos de Munita (2013) y Ramírez (2017) corresponde a que tanto la metodología como los instrumentos empleados propusieron una guía de abordaje para la metodología investigativa de este trabajo. Además, Brito (2017) y Ramírez (2017) emplean en sus investigaciones la intervención formativa propuesta por Engeström, la cual se fundamenta dentro de la teoría de la actividad “como herramienta para enfocar *in situ* propiedades sistémicas y evolutivas de las prácticas laborales” (Brito, 2017, p. 74). Esta teoría y metodología abordadas por Brito (2017) y Ramírez (2017), en un marco de acción desde la educación, dieron sustento teórico y metodológico al presente trabajo, pero en este caso no se considera la teoría de la actividad como el foco de estudio, sino que se tomó como base teórica los niveles del conocimiento propuestos por Esteve (2013). Por ende, es prioritario señalar que el hecho de haber seleccionado estos niveles se da porque los procesos de cambio surgen a raíz del propio docente que se cuestiona sus conocimientos previos y sus actuaciones dentro del espacio áulico, así, el alcance del nivel de ‘teoría’ permite el acercamiento a un trabajo más propio y concentrado en sus espacios de acción entre pares.

Capítulo II — Un sabio que guía el camino — - Marco Teórico -

«Si al franquear una montaña en la dirección de una estrella, el viajero se deja absorber demasiado por los problemas de la escalada, se arriesga a olvidar cual es la estrella que lo guía.»

Antoine de Saint-Exupéry

Helt-Vei nunca deja a los héroes solos durante su viaje, debido a que para ella son muy preciados, especialmente porque son muy pocos los elegidos. Por ese motivo, siempre envía a uno o varios guías para que acompañen a sus viajeros, para presentarles las diferentes pruebas que deben atravesar o para brindarles algún sabio consejo que les permita avanzar.

En este apartado, se presentan las bases teóricas que sustentan este seminario de investigación. Las teorías y conceptos acerca de las creencias del profesorado sobre la lectura del género novela se organizaron según las necesidades primordiales de esta investigación. Para esto, se hizo una división en tres áreas teóricas: educación literaria, creencias del profesorado e intervenciones formativas. El subapartado de la educación literaria se encuentra a su vez dividido en 1) la didáctica de la literatura que plantea Fittipaldi (2013) en su tesis de doctorado, seguido por 2) una especificación de algunas estrategias para la enseñanza de la lectura a partir de lo que señalan Solé (1992) y Santiago et al. (2007). El segundo subapartado corresponde al de creencias que parte de diferentes teorías, como la teoría de representación social de Moscovici, la teoría de las creencias fundamentada en Díaz et al. (2010) y otras fuentes complementarias, y las creencias del profesorado sobre la lectura que tiene como fundamento lo planteado por Munita (2013; 2014; 2016; 2017; 2018) a través de sus investigaciones. Por último, se presenta el subapartado de intervenciones formativas, que se desglosa en tres teorías relevantes: la primera corresponde a la teoría de la actividad planteada por Vigotsky y Leontiev; la segunda es la teoría de la intervención formativa que plantea Engeström (2001; 2011); y la tercera es la aplicación de las intervenciones formativas propiamente en educación formuladas por Esteve (2013; 2015).

Esta sección no pretende englobar toda la información que ha surgido sobre estas temáticas debido a la amplitud que tiene en el ámbito académico. Por lo que se buscó aprovechar aquellos conceptos, experiencias y aportes que permitieran acercarnos, desde un foco científico, a nuestros datos y que proporcionaron herramientas de análisis adecuadas para mostrar la naturaleza del estudio.

Didáctica de la literatura

1. Educación literaria

En el presente estudio se hace una revisión de estrategias implementadas por las personas docentes en las aulas de español, específicamente, sobre la enseñanza de la lectura del género novela. Para ello, se considera esencial definir, en un primer momento, lo que Fittipaldi (2013) propone como *educación literaria*, ya que de ahí se desprende el análisis de las prácticas de aula de las personas docentes participantes. Para la autora, esta es un proceso en el que se enseña a leer literatura, no a aprender literatura. Por tanto, Fittipaldi (2013) señala que:

El objetivo de la educación en el campo literario ya no es entonces únicamente la transmisión de saberes o la aplicación de sofisticados métodos de análisis en la lectura de las obras, sino la formación de lectores competentes, dada a través de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. (p. 22)

De esta manera, se puede comprender que para la educación literaria se debe dejar de lado la idea de que el estudiante debe realizar un análisis literario estructural, metodología muy relacionada a cómo se ha desempeñado este proceso en las aulas de nuestro país (Ramírez, 2006, p. 101).

En el Programa de Estudio de Español correspondiente a Tercer Ciclo y Educación Diversificada del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2017), se toma como punto de referencia para el abordaje de textos literarios y no literarios lo que han planteado Solano y Ramírez (2016) en su texto *Análisis e Interpretación de textos literarios*. Estos autores fundamentan una propuesta que sigue siendo estructuralista y se aleja de la noción básica que propone la *educación literaria*, la cual es buscar una comprensión más abierta de lo que se lee, es decir, formar lectores

competentes. Así, se visualiza el texto literario como un entramado de tejidos entre los textos y las voces que se entrecruzan durante su proceso de escritura y el de lectura como tal (p. 8).

Por lo anterior, Fittipaldi (2013) señala que la educación literaria tiene como objetivo “aprender a desarrollar una “actitud interpretativa” frente a los textos de la cultura” (Bishop, 2007, citado en Fittipaldi, 2013, p. 94); es decir, busca formar lectores competentes. Es gracias a estrategias adecuadas que la lectura provoca esta competencia en los estudiantes, a pesar de que en el sistema educativo nacional se sigue implementando en las clases de literatura un análisis estructuralista. Lo cual no permite dar ese paso a una educación literaria como la plantea Fittipaldi (2013).

Colomer (1991), por su parte, conceptualiza este tópico como “adquisición de una *competencia específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de textos en el acto concreto de su lectura” (p. 22). Además, Solé (1992) señala la necesidad de que la comprensión sea un proceso “que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido que se trata” (p. 37), por lo que el lector debe conocer la finalidad para la cual está leyendo y tener conocimientos sumamente amplios que le ayuden a entender lo que lee.

Ante esto, Fittipaldi (2013) propone una secuencia de diez dimensiones en la que se debe desarrollar la enseñanza de la literatura en las aulas. Primeramente, determina como espacio personal en el que, más allá de ser una asignatura escolar, los estudiantes pueden acercarse desde lo afectivo, el placer y la libertad personal al mundo literario. Este aspecto, debe verse, por tanto, como un hecho más cercano a los estudiantes, en el que cada uno determine su cercanía que tenga con los libros (pp. 394-395). Posteriormente, Fittipaldi (2013) también ve la literatura como un objeto material, ya que los libros son tanto físicos como digitales. Así, los estudiantes deben ver la literatura de la mano con los avances tecnológicos y con las producciones del mercado (pp. 398-399).

La tercera dimensión considera a la literatura como sistema de producción y de circulación cultural, en tanto, los libros no surgen de la nada, ya que son producidos por alguien determinado y son efecto de la cultura que los rodea. De esta manera, el estudiante debe comprender la autoría

de los textos, así como las intenciones que tienen estos al ser producidos (Fittipaldi, 2013, p. 404). La cuarta dimensión, en cambio, se relaciona con la producción artística delimitada por un lenguaje que marca el interés de quien se acerca al texto. Esto con el afán de que el estudiante no solo se interese por la trama del libro, sino también por la portada o por aspectos que llamen la atención e incentiven su lectura (Fittipaldi, 2013, pp. 406-407).

Para Fittipaldi (2013), la quinta dimensión de la literatura es la de verse como construcción de mundos, en tanto el texto literario posee un universo alternativo al de la *realidad*, por lo cual, pueden crearse cuantos universos se puedan pensar. Por ese motivo, se deben delimitar las diferencias entre un texto histórico y uno ficcional y aprovechar esas diferencias para comparar lo real de lo irreal (pp. 409-411). Esta distinción la deben realizar profesores y estudiantes en conjunto. Seguidamente, la sexta dimensión es la de comprender la literatura como formalización de los modos de representar una experiencia, es decir, que está al servicio de la cultura que delimita cómo debe realizarse, pero que, a su vez, puede ser quebrantada. Por consiguiente, el texto literario no siempre tiene una estructura delimitada, puede ser cambiada con finalidades distintas y el estudiantado debe ser capaz de reconocerlas y entenderlas (pp. 412-414).

Además, la literatura debe verse como el ámbito en el que se presentan valores e ideologías determinadas, tanto del autor como de su respectivo ambiente cultural que lo envuelve. También es una práctica social, en la que se puede denunciar, criticar o aprobar determinadas situaciones que se viven, por lo que el autor puede expresar su opinión o traspasar a los lectores lo que entiende. Por ello, “entender la literatura como práctica social implica [...] reconocer que compartimos como sociedad un conjunto de textos” (Fittipaldi, 2013, p. 422), resultando en entender a la literatura como un área polifónica en la que interactúan todos los elementos literarios y culturales de la sociedad, tanto en el proceso de escritura como en el de lectura. Por último, según Fittipaldi (2013), la literatura es una actividad en la que se da un proceso interpretativo por parte de los lectores. Así, a los docentes les corresponde “programar el abordaje de estos textos y prácticas de modo que se establezca una continuidad y progresión en los aprendizajes lectores” (p. 426).

Por todo lo anterior, la educación literaria se concibe como un proceso de enseñanza en el que se consideran todos los elementos que componen un texto literario, de la mano con lo que el

lector posee al enfrentarse a dicho texto. Es decir, los elementos que el lector tiene para leer, como los objetivos de lectura, los conocimientos previos y las implicaciones ideológicas que permean su lectura. Todos estos elementos se relacionan entre sí durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, ya que, el docente y el estudiantado exteriorizan todo lo hallado y evalúan sus nuevos aprendizajes obtenidos a partir de la lectura.

2. Estrategias para aprender a leer literatura

Ahora bien, debido a que uno de los objetivos que se persiguió en esta investigación se centra en las estrategias que el profesorado emplea para la enseñanza de la lectura literaria, es pertinente, también, conceptualizar qué son estrategias de lectura. Para esto, se expone la propuesta de Solé (1992) y a Santiago et al. (2007), quienes se inscriben en el modelo interactivo para la enseñanza de la lectura.

La perspectiva interactiva, de acuerdo con Solé (1992), asume que la lectura es comprender lo que está escrito, no simplemente decodificarlo, por lo que, para esta comprensión es indispensable “tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18). Esto significa que la figura del lector debe ser la de un sujeto activo, debido a que, por un lado, se ve inmerso “en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje” (Solé, 1992, p. 18). Y, por otro lado, también porque debe buscar continuamente evidencias en el texto que le permitan comprobar o rechazar dichas inferencias. Es decir, en el proceso de lectura desde este modelo, cuando el lector se sitúa frente al texto, los componentes textuales generan expectativas sobre lo que lee y leerá, por ende, se amplían los niveles superiores de la comprensión al mismo tiempo que se verifican los factores léxicos, sintácticos y gráfico-fónicos, por medio de su conocimiento sobre la lengua en la que se desempeña (niveles inferiores). El lector, entonces, combina su concepción del mundo y sobre el texto, para interpretar de mejor manera lo que se le presenta (p. 19).

Por tanto, las personas docentes, en sus clases de literatura, deben mostrar a sus estudiantes las estrategias necesarias para que “aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión” (Solé, 1992, p. 20), todo

esto con el objetivo de “ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser lector autónomo” (Rincón et al., 2003, citado en Santiago et al., 2007, p. 30). Así, una estrategia, según Valls (1990, citado en Solé, 1992), “permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p. 59). Las estrategias son vistas como pasos a seguir, pero lo cierto es que no es así, ya que son capaces de ser modificadas conforme a la búsqueda del objetivo por alcanzar y se adaptan a diferentes situaciones. En síntesis, estas, según Solé (1992, p. 59), son procedimientos permeados por un objetivo final, las planificaciones adecuadas, la evaluación de lo desarrollado y el posible cambio que se pueda aplicar en ellos.

En otras palabras, lo que se busca con la enseñanza de la lectura es formar lectores autónomos que sean capaces de autogestionarse. Por esta razón, tanto la forma en la que se enseña como el papel del docente deben cambiar dentro del aula. Es debido a esto que Calero (2011) señala que, en los procesos de lectura, se emplean estrategias de carácter cognitivo que permiten manejar y entender la información suministrada por el texto, a la vez que se emplean estrategias metacognitivas para controlar lo que se ha aprendido (p. 19). Por tanto, Gaskins y Torne (1999, citados en Santiago et al., 2007) proponen dos tipos de estrategias que se deben implementar a la hora de planear una clase de literatura: las estrategias cognitivas y las metacognitivas: “Las cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (p. 32).

Cada una de estas estrategias posee a su vez una serie de acciones que los estudiantes deberán ser capaces de aplicar durante su lectura. Por ejemplo, en las estrategias cognitivas se busca que el estudiante sea capaz de “explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas” (Santiago et al., 2007, p. 33); mientras que, en las metacognitivas, el estudiante deberá llevar a cabo “procesos [que] tienen que ver con planificar la tarea, supervisar su ejecución y evaluar el proceso y el resultado” (Santiago et al., 2007, p. 33). Por su parte, el docente, si bien, al inicio del proceso de aprendizaje debe presentar un “papel de guía y modelo de la actividad cognitiva y metacognitiva, [...] poco a poco va llevando al estudiante para que éste [sic.] tome por su cuenta el control del

proceso” (Santiago et al., 2007, p. 31).

Por otro lado, Solano (2000) propone que “la lectura puede definirse como la interpretación del pensamiento previamente consignado por escrito” (p. 151) y que esta exige que su enseñanza y aprendizaje sea extenso y difícil, basándose en el principio de que la lectura como tal no es una labor mecánica de expresar ideas, sino una construcción del conocimiento. Por lo tanto, se requiere que la enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria sean moldeadas por un proceso que avance de acuerdo con las necesidades de los discentes. Este proceso debe, por consiguiente, encontrarse mediado por el objetivo de la educación literaria que Fittipaldi (2013) señalaba, es decir, que las personas docentes busquen formar lectores competentes que puedan comprender un texto y construir un conocimiento.

En síntesis, las estrategias que se lleven a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura siguen un objetivo específico que es el de formar lectores autónomos. Así pues, se conciben como un posible camino a seguir o una secuencia de actividades para su consecución. No obstante, se debe tener en cuenta que estas pueden enfocarse en una tarea u objetivo específico así como en uno amplio o general, lo cual implica que las estrategias necesitan de contextualización para su correcta aplicación. Asimismo, no se conciben como unas actividades fijas e invariables, sino que estas se deberán evaluar y supervisar con tal de poder ser modificadas si se necesita para lograr el objetivo propuesto (Santiago et al., 2007; Solé, 1992). Dicho objetivo siempre será el que se describe a continuación:

el niño pueda darle sentido a lo que se le pide que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor, que puede convertir en un reto apasionante lo que para muchos es un camino duro y lleno de obstáculos. (Solé, 1992, p. 55)

Por tanto, las estrategias de lectura que plantea el profesorado deben contemplar un proceso y trazar una serie de objetivos de lectura para los estudiantes, con el afán de desarrollar personas lectoras competentes en las aulas costarricenses. Así pues, para este seminario, las estrategias de lectura deben verse como elementos significativos de las prácticas de aula. Por ende, cuando un docente se enfrenta a lo que realiza en su aula, pone en perspectiva sus creencias

sobre su labor con lo que realmente está sucediendo, lo cual da origen a las contradicciones que funcionan como un estímulo para fortalecer la educación literaria.

3. Metodología tradicional y no tradicional para enseñar a leer literatura

La metodología forma parte intrínseca de los procesos que se llevan a cabo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje que se presenta en las aulas. Además, al observar las clases de la enseñanza de la novela de los participantes, será de suma importancia saber qué tipo de metodología es la que se está escogiendo para ser efectuada en el trabajo áulico con los discentes.

Ahora bien, es importante dejar en claro que no solo se presentan estos dos tipos de metodologías (a saber, metodología tradicional y metodología no tradicional) en la educación en general; no obstante, se conceptualizan en este apartado dado que se vuelven fundamentales para este seminario de graduación, ya que, en consecuencia con el apartado de antecedentes, en el VII Informe del Estado de la Educación (2019) se describe que el profesorado desarrolla clases de literatura apegadas a una formación tradicional. Esta formación consiste en realizar un análisis literario de carácter estructural de los textos literarios, sin considerar las fases previas y el proceso de lectura.

En primer lugar, hablamos de una metodología tradicional cuando el docente es dador de conocimiento y el estudiante se posiciona de manera pasiva en el proceso didáctico. Así pues, Torres et al. (2009) describen que la educación tradicional pone en el centro al educador y el alumno se convierte en un simple receptáculo del conocimiento que debe ser rellenado de la información que el educador, como única fuente, puede transmitirle. A su vez, la persona estudiante solo la procesa y repite (p. 23).

En segundo lugar, la enseñanza no tradicional es aquella que cambia los roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta enseñanza posee un orden didáctico que permite organizar el trabajo de aula por segmentos delimitados por una fase de inicio, en la que se introduce al estudiante en un contenido/aprendizaje, posteriormente se realizan actividades donde se profundiza el contenido y se culmina en un cierre didáctico que englobe los aprendizajes alcanzados. Este tipo de enseñanza comenzó a plantearse desde la instauración de la *escuela nueva* en la que se “procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del

alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella” (Feldman, 2010, p. 16). Sin embargo, Feldman (2010) también menciona que esta nueva perspectiva no logró cambiar los métodos de enseñanza tradicional, ya que continuó siendo lo mismo. Es decir, la *escuela nueva* propuso la modificación de los métodos de enseñanza y aprendizaje en el aula otorgándole a los estudiantes una figura activa dentro de su desarrollo en los diferentes estadios educativos, pero al final no se desecharon totalmente los métodos tradicionales.

En consecuencia, se describe una enseñanza no tradicional como aquella que, aunque se puede mantener sin desdeñar métodos tradicionales, va a procurar: “revolucionar el proceso tradicional de enseñanza - aprendizaje y convertir al estudiantado en personas conscientes y responsables de su propio proceso educativo” (Torres et al., 2009, p. 29). Entonces, será imperante que el esfuerzo, disciplina y el deseo de aprender a aprender sea motivado en el estudiante con el docente como una figura motivadora y guía en el aula. Torres et al. (2009) señalan que lo principal es darle la oportunidad a las personas estudiantes para que logren realicen una búsqueda personal de los contenidos y reflexiones expuestas en clase y, de esta manera, obtengan cierta autonomía y lleguen a criticar las verdades que se les presentan como absolutas (p. 29). Lo anterior se debe a que el objetivo de la metodología no tradicional es brindar a los estudiantes espacios donde puedan expresar sus conocimientos previos, que se les presenten los nuevos y que realicen actividades de asimilación y organización de ese conocimiento.

Como se estableció al inicio de este apartado, es vital para esta investigación divisar cuál tipo de metodología impera en las clases de las personas participantes por medio de las observaciones de las clases de novela, esto porque entra en juego con su sistema de creencias que se desarrolla en el apartado siguiente.

Creencias del profesorado

1. ¿Qué son las creencias?

Las teorías educativas que buscan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje suelen poner como centro de atención al estudiante. Por esa razón, los estudios se enfocan en cómo aprenden los estudiantes y cuáles son las mejores metodologías para implementar en el aula. Por su parte, la figura del docente queda relegada a un segundo plano investigativo, aunque es un

actor primordial en el sistema didáctico. Es por este motivo que, recientemente, se han incrementado los estudios que parten de las creencias de los docentes, debido a que son ellos los que toman las decisiones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Por tanto, se concibe la importancia de este actor educativo para la aplicación de esas nuevas metodologías que pueden mejorar las prácticas de aula, dado que “hasta cierto punto, el cambio o la innovación educativa significan necesariamente, un cambio en las creencias de los docentes” (Díaz et al., 2010, p. 423).

Desde esta idea de creencias como elemento de cambio se han realizado diversos planteamientos sobre el tema. Primeramente, de acuerdo con Marrero (1993, citado en Munita, 2014), las creencias pueden ser definidas desde la psicología como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (p. 87). Esta definición inicial contribuye a la conceptualización de las creencias como reconstrucciones que realiza la persona a partir de sus experiencias vividas y de lo que aprendió con ellas. Además, estas experiencias pertenecen a diferentes ámbitos de la vida como lo son las experiencias personales, las de formación docente y las de la práctica pedagógica.

Seguidamente, Cambra et al. (2000, citado en Munita, 2013) plantean otra perspectiva en relación con las creencias. Los autores diferencian las creencias de lo que se conocen sobre representaciones sociales o saberes como tal, puesto que tienden a confundirse:

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje y que están aceptados de manera convencional. (p. 71)

Por lo tanto, las creencias se conciben como elementos personales creados a partir de lo que se obtiene de la colectividad y lo que aporta el sistema educativo, puesto que se nutren de las representaciones y saberes que se obtienen de lo que rodea al individuo. Sobre esto mismo, Araya (2002) expone que las creencias son una serie de proposiciones conscientes e inconscientes que

se obtienen a partir de la frase *Yo creo que...*, que termina conectándose con las acciones a través de las tendencias, predisposiciones o prescripciones que tiene el individuo sobre lo que debe realizar (p. 44). La concepción de las creencias como una tendencia o predisposición en los individuos es necesaria para poder abordar este sistema de creencias en el profesorado, puesto que, con este, se puede comprender cómo es que percibe lo que ha aprendido y lo relaciona con su metodología en la clase. Es decir, lo que concibe el profesor sobre cómo enseña y cómo se desarrolla su práctica de aula le brinda nueva información que puede usar para modificar su método de enseñanza y aprendizaje.

Además de todos los elementos anteriores, se presenta una noción de las creencias formadas a partir de las representaciones sociales que interactúan con lo que se concibe sobre determinado tema y esto lo transmite hacia los otros individuos que estén a su alrededor. Araya (2002) explica que las representaciones sociales se pueden dar gracias a que las personas conocen su realidad y la explican por medio de la comunicación y pensamiento social. En este sentido, las representaciones sociales sintetizan estas relaciones para poder llegar al sentido común de las personas (p. 11). Entonces, si bien las representaciones sociales son procesos colectivos mediante los cuales se construyen significados a partir de conocimientos comunes para producir lazos sociales (Höijer, 2011), unido a lo dicho por Araya (2002), se puede ver que las creencias de los docentes se ven influidas por las representaciones sociales, ya que pueden ser reforzadas o modificadas. Por lo tanto, las creencias pueden llegar a modificar las representaciones sociales, tal vez no de manera general, pero sí dentro del grupo al que pertenece, en el caso de esta investigación, el departamento de Español del Liceo Santo Domingo de Heredia.

Mediante procesos en los cuales se pueda poner en entredicho lo que se piensa sobre algo, surgen nuevos fenómenos con los cuales se puede trabajar, lo que podría llamarse contradicciones en el pensamiento. Por lo tanto, queda claro que las creencias son un elemento estructural del pensamiento humano, ya que, si se trabaja con los fenómenos que se transforman en sujetos de debate, conflictos y problemas ideológicos que cambian el pensamiento colectivo en la sociedad (Höijer, 2011, p. 3), se pueden obtener muchos beneficios de dicho proceso. Sobre esta misma idea, Camps (2001, citada en Díaz et al., 2010) asegura que las creencias, “a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de

debate” (p. 427). En este sentido, Frijda y Mesquita (2000, citados en Messina y Rodríguez, 2006) sostienen que “las emociones influyen en las creencias, originando algunas nuevas y reforzando otras ya existentes, haciéndolas particularmente resistentes al cambio” (p. 499). Además, al ser dinámicas, pueden cambiar, contradecirse o reorientar significados de acuerdo con los contextos en los que se apliquen (Ramírez, 2018, p. 77).

Dicho de otra manera, las creencias se pueden presentar como resistentes al cambio si se ven desde la perspectiva personal; no obstante, situaciones que posean un valor altamente significativo en las personas docentes pueden originar que estas se modifiquen. Para entender las creencias en determinado campo (en nuestro caso la enseñanza), se debe, entonces, tomar en cuenta su papel como mediadoras en las actividades desarrolladas y como concepciones dinámicas sobre el quehacer diario de cada individuo. Resultando, entonces, que se deban evaluar las creencias “a la luz de la adquisición de nuevos conocimientos y, por ende, de nuevas contradicciones” (Ramírez, 2018, p. 77).

En otras palabras, las creencias funcionan como un filtro que modifica todos aquellos conocimientos y experiencias para que sean aplicables a la realidad del docente de acuerdo con un sistema de concepciones personales. Lo anterior ocasiona que las creencias tengan “un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula” (Biddle et al., 2000, citado en Díaz et al., 2010, p. 423). Todo esto se debe a que las creencias no solo “constituyen afirmaciones personales consideradas verdaderas y [...] afectan la percepción que tenemos sobre nosotros mismos, sobre los demás, sobre las cosas y sobre las situaciones que nos rodean” (Palos et al., 2017, p. 5), sino que también son “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica” (Díaz et al., 2010, p. 426).

Ahora bien, cuando un docente se enfrenta a sus propias creencias, estas deben funcionar como estímulos de sus prácticas para que haya un verdadero cambio. Sobre esto, Díaz et al. (2010) señalan que las creencias “se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia” (p. 425). Por lo que, cuando las creencias son retadas por situaciones contradictorias, se origina un proceso de reflexión más profundo que “implica retar a su propia visión del mundo, lo que contribuye a

hacer peligrar la sensación de seguridad, llevando entonces a la persona a reforzar dichas creencias antes que a cambiar todo su sistema” (Messina y Rodríguez, 2006, p. 500). Si se quiere que el cambio sea efectivo deberá socializarse, con el afán de que las diversas visiones que se puedan tener contribuyan a ver otras perspectivas, provocando, así, contradicciones verdaderas.

Para lograrlo, se debe considerar el sistema de creencias como elemento generador de los procesos mentales, puesto que, gracias al valor que tiene este en la mente de las personas docentes, se puede indagar en los sistemas de creencias para localizar lo que se cree que se hace, lo que se hace, y lo que se contradice con la situación educativa nacional, su propio estudiantado o con las prácticas de sus compañeros de departamento. Enfrentarse a su sistema de creencias, por tanto, puede propiciar un proceso de reflexión con las personas docentes participantes sobre lo que hacen, qué creen que hacen, por qué algo se ejecuta de determinada manera o por qué planean las prácticas de aula como un proceso mecánico, entre otras preguntas que motiven a las personas docentes a proponer acuerdos, herramientas y estrategias didácticas que fortalezcan la enseñanza de la literatura (Esteve, 2013, pp. 16-17).

2. Creencias del profesorado sobre la lectura literaria

En el apartado anterior, se explicaron los aspectos relacionados con el tema de las creencias de los docentes sobre la materia que imparten y cómo afectan directamente sus prácticas didácticas y las estrategias que utilizan para enseñar, así como el efecto que pueden tener si se contradicen y enriquecen. El caso de la lectura no es la excepción, dado que, como lo menciona Mendoza (2004, citado en Munita, 2014), “las funciones del profesor de literatura – mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador– dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario” (p. 97). No obstante, las creencias que tenga el docente sobre la lectura provienen no solamente de su individualidad, sino que también se han nutrido de las concepciones sociales que se mantienen acerca de ella, ya sea en la escuela o a nivel cultural. Por ende “la producción, apropiación y transmisión del discurso literario en una comunidad se enmarca en un conjunto de representaciones colectivas acerca de cuál es o debiera ser su espacio y su función en la sociedad” (Munita, 2014, p. 97). De hecho, con respecto a este punto, Colomer (2005, citada en Munita, 2014)

menciona que en muchas sociedades aún la literatura se concibe como un hecho elitista y una práctica superflua e inútil.

A su vez, las experiencias previas que las personas docentes hayan tenido pueden influir en sus percepciones personales de la lectura. Por un lado, se encuentran las experiencias del ámbito familiar, las cuales pudieron determinar en su infancia si sería un adulto lector o no. Para ejemplificar esto, Dueñas et al. (2014) señalan que las creencias sobre la lectura como tal se enriquecen gracias a los siguientes elementos:

los libros protagonizan momentos y espacios compartidos: así, hablar de los libros leídos en las sobremesas, compartir lecturas entre la madre y la hija a lo largo del tiempo, acudir asiduamente a la biblioteca en compañía de la madre o el padre, presenciar obras de teatro en familia, ver con los padres películas infantiles basadas en cuentos tradicionales, etc. (p. 34)

Por otro lado, las experiencias en el ámbito escolar son importantes debido a que pueden ser un espacio para el acercamiento a la literatura que fuera diferente a la que tenían en sus hogares. Además, la forma en que se ha recibido la enseñanza de la literatura, tanto en primaria como en secundaria y en la formación universitaria, puede generar patrones sobre cómo la enseña en sus clases. Esto debido a que en la secundaria se da un proceso más historicista de la enseñanza de la literatura, en el cual se comentan los textos con el afán de tener nuevas nociones lingüísticas y no tanto un proceso de interpretación real de los textos literarios que se le ofrecen a los estudiantes (Munita, 2017, pp. 2-3).

Ahora bien, se debe considerar que las actividades lectoras que el docente practica en su tiempo de ocio también influyen en la manera en que enseña la literatura. Esto significa que se debe dejar de hacer la separación del *yo lector* con el *yo docente* por dos razones. La primera de ellas corresponde a que, si el docente es un lector asiduo en sus tiempos de ocio y siente alguna pasión por la literatura, tendría la capacidad de ser un mediador de lectura capaz de transmitir su relación con ella (Munita, 2018). La segunda razón se refiere a dejar de lado la diferencia que mencionan Bajour et al. (s.f., citados en Munita, 2018) con respecto a la forma de leer un texto, ya que se puede *leer como docentes* o *leer como lectores*. Al practicar esta segunda forma de lectura,

las personas docentes dejarán “de centrar sus comentarios sobre libros en el tipo de trabajo de aula que puede realizarse con ellos, a centrarlos en el significado que ven en los textos y en los efectos que estos le producen a nivel personal” (Munita, 2018, p. 9).

Aunado a lo anterior, ser lectores es un aspecto relevante para ser docentes de literatura, dado que así son “más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo (como por ejemplo la discusión literaria), mientras que los docentes poco lectores [...] parecen menos inclinados a valorar la interacción y el intercambio de ideas sobre lo leído” (Munita, 2018, p. 10). Especialmente porque los docentes que leen están bien informados, practican una lectura estratégica y son sociales con lo que leen (Dreher, 2003, citado en Munita, 2016). Esto último permite *el contagio* del que habla Colomer (2005, citada en Munita, 2018), que se refiere a que los adolescentes necesitan ver a un adulto que muestre su lado lector en el contexto de aula, para que así lo vean como el adulto de referencia para acercarse a la literatura (p. 6).

Por lo tanto, el hecho de conocer las prácticas lectoras de un docente, en el marco de una investigación en la que se exploren creencias resulta sumamente útil para comprender la relación entre las metodologías y las prácticas didácticas que se realizan en las aulas. Es decir, el docente de literatura tenga contacto o no con esta, tendrá una visión sobre lo que deberá enseñar y, por tanto, como se mencionó en el apartado teórico anterior, lo transmitirá a sus estudiantes, puesto que las perspectivas que tenga sobre un tema influirán en lo que dice y hace.

Intervención formativa

Así como se planteó en el capítulo uno de este Seminario, el interés principal se encuentra en propiciar laboratorios de cambio para las personas docentes participantes del Liceo de Santo Domingo de Heredia para que generen maneras de fortalecer y enriquecer su labor. En estos laboratorios se enfrentaron a su sistema de creencias, lo que hacen en sus prácticas de aula, lo que creen que hacen y las razones de que se desarrollen de determinada manera, tanto individual como colectivamente. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una intervención formativa con los profesores de dicho colegio.

Si bien el diseño de la intervención formativa es una metodología que se explicita en la próxima sección, la búsqueda bibliográfica ha llevado hasta el trabajo de Engeström, un profesor

de la Universidad de Helsinki, Finlandia, que ha desarrollado intervenciones formativas a partir de la teoría de la actividad. Por tanto, creemos pertinente detallar esta teoría en el siguiente apartado.

1. Teoría de la actividad

Vygotsky, en su teoría sociocultural, propone que el desarrollo de una persona no es producto de la individualidad, sino que este depende del contexto en el que se encuentra inmerso y en la interacción que tiene con otros individuos (Ramírez, 2017, p. 50). A partir de esta visión, Vygotsky observa que en la teoría psicológica de su época hay un faltante, puesto que esta se centra en estudiar solo el plano social (lo exterior al individuo) o el plano privado (lo interior del individuo), por tanto, existe la necesidad de crear un puente entre ambos planos. Esa necesidad da origen a los conceptos de *mediación* e *internalización* (Ramírez, 2017, pp. 50-51).

Por una parte, el concepto de *mediación* pone en evidencia la influencia que ejerce la interacción social en el individuo, pues va más allá del proceso tradicional de estímulo y respuesta al introducir un estímulo auxiliar o directo que va a ayudar a la persona a solucionar una tarea específica (Ramírez, 2017, p. 51). Por otra parte, el concepto de *internalización* corresponde a “un proceso interpersonal transformado en un proceso intrapersonal donde la internalización de formas culturales de comportamiento involucra actividad psicológica basada en simbolismos” (Vygotsky, 1978, citado en Ramírez, 2017, p. 51).

Para Lantolf (2014, citado en Ramírez, 2017) esta relación es importante porque revela su naturaleza contradictoria (p. 52), lo cual, para Vygotsky, es un proceso primordial para el desarrollo del individuo que se lleva a cabo mediante la verbalización. Dado que, con esta, “el individuo expresa conceptos relevantes y los hace susceptibles a la modificación e inspección; ambos procesos fundamentales para la internalización de conocimientos” (Ramírez, 2017, p. 52).

Leontiev propone una definición de teoría de la actividad. Así pues, en esta se establece como:

una relación entre los individuos, su comportamiento y conocimiento en la concreción de una actividad específica (objeto) utilizando diferentes herramientas (artefactos) [...] La unidad básica que propone esta teoría consta de un sujeto (personas o individuos), un

objeto (propósito o meta) y herramientas que median las interacciones de los dos anteriores, estos tres elementos conforman el sistema de actividad. (Ramírez, 2017, p. 56)

Leontiev (1981, citado en Ramírez, 2017) reconoce que los sistemas son estructuras dialécticas (conflictivas o cooperativas) y las interacciones entre las personas participantes y las herramientas son analizadas, porque son medios culturales cuyos significados surgen de su uso en la historia (p. 56). Por lo que desarrollar herramientas conceptuales que permitan entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes en que interactúan los sistemas de actividad, se convierte en una necesidad que solventar para los teóricos. Así, Wertsch (1991, citado en Engeström, 2001) introduce las ideas del dialogismo de Bajtín como un método para ampliar el marco vyotskiano (p. 135).

Debido a que esta multiplicidad de voces puede ser una fuente de problemas o una fuente de innovación que demande acciones de negociación, Carol Kramsch (1993, citada en Engeström, 1987, p. 8) explica el concepto de *zona de contacto* para describir el aprendizaje y desarrollo que toma lugar cuando las personas y las ideas de diferentes culturas se encuentran, chocan y se unen. Por su parte, Gutierrez et al. (1995, citados en Engeström, 1987, p. 8) mencionan el concepto de *tercer espacio* para dar cuenta de eventos similares al discurso del aula, donde los mundos aparentemente autosuficientes del docente y los estudiantes ocasionalmente se encuentran e interactúan para formar nuevos significados que van más allá de los límites de ambos.

Engeström (2001) plantea el principio de la historicidad, puesto que un sistema de actividad toma forma y se transforma a través de largos períodos de tiempo. Sus problemas y potencialidades solamente se pueden entender a la luz de su historia. Además, las contradicciones son fuentes de cambio y desarrollo, debido a que estas son estructuras que acumulan tensiones que surgen entre los diferentes sistemas de actividad. Por lo general, cuando se introduce un nuevo elemento a un sistema de actividad, se genera una nueva contradicción con un elemento antiguo. Por lo tanto, estas contradicciones generan conflictos, pero también intentos por un cambio innovador dentro de la actividad.

Así, cuando una contradicción se agrava, algunas personas participantes, de manera individual, empiezan a cuestionar y a apartarse de las normas establecidas. En algunas ocasiones,

esto se convierte en un esfuerzo colectivo por el cambio. La transformación expansiva se da de manera efectiva cuando el objeto y el motivo de la actividad se reconceptualizan con un horizonte de posibilidades más amplio del que tenían.

2. Intervenciones formativas

La intervención formativa es un proceso de transformación continua en el que las personas participantes se autoevalúan y coevalúan para generar cambios en lo que sucede a su alrededor. Para explicar esto, Engeström (2011) hace una comparación entre las investigaciones que siguen una metodología lineal con lo que se busca en una metodología de intervención, para proponernos que esta última es un proceso de transformación continuo que se está reestructurando por su propia organización interna, su dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o que ella misma crea.

En párrafos anteriores, se señaló que uno de los principios fundamentales de la teoría de la actividad son las contradicciones como fuente de cambio. Engeström (2011) enfatiza, nuevamente, que la resistencia y la subversión que puede vivir un grupo no son disturbios accidentales que deban ser eliminados. Por el contrario, son ingredientes esenciales para las intervenciones y, por tanto, deben tener un lugar prominente cuando se desarrolle su metodología (p. 603)

Asimismo, durante ese periodo de preparación, los investigadores deben tener en cuenta los siguientes aspectos. En primer lugar, se debe reconocer que los actores pueden obtener, por sí mismos, el sentido de lo que están haciendo, sin dejarse guiar por las intervenciones de un investigador más rígido. En segundo lugar, se debe reconocer que la relación investigador-participante es, en sí misma, un objeto de observación, que es parte del campo de acción y, por eso, un sujeto de negociación explícita entre ambas partes. En último lugar, se debe reconocer que cada investigación que incluya una intervención crea una situación artificial que debe ser reconocida explícitamente. Así pues, se debe incluir en el marco de trabajo la capacidad de metacomunicación en la relación entre el observador y el observado (Melucci, 1996, citado en Engeström, 2011, p. 603).

Van der Veer y Valsiner (1991, citados en Engeström, 2011, p. 605) indican que, al trabajar

con personas, estas siempre van a traer al contexto experimental su propio grupo de “medios de estímulo”, es decir, sus instrumentos psicológicos propios, en forma de signos que el experimentador no va a poder controlar externamente de manera rígida. Esto transforma el contexto de investigación a uno donde el investigador puede manipular la estructura con el objetivo de propiciar (pero no producir) la construcción del sujeto de un nuevo fenómeno psicológico. En relación con lo anterior, Engeström (2011) señala que, en las intervenciones formativas, las personas participantes se enfrentan a objetos problemáticos y contradictorios, insertos en su vida cotidiana, que analizan y expanden mediante la creación de nuevos conceptos. Los contenidos no son conocidos de antemano por los investigadores.

Asimismo, los contenidos y el curso de acción están sujetos a negociación y la forma de la intervención muchas veces depende de las personas participantes. Lo anterior apela a la capacidad de acción (*agency*) de las personas participantes, ya que, el objetivo de las intervenciones formativas es generar nuevos conocimientos que puedan ser usados en otros contextos como marcos dentro de los cuales se diseñen soluciones adecuadas para cada lugar. Esto justifica que se busque provocar y mantener una transformación expansiva en un proceso liderado y apropiado por las personas participantes.

Por último, Engeström (2011) establece la transformación de la práctica como una forma de construcción de conceptos expansivos. Los conceptos son ideas que se han transmitido en la comunidad o en el lugar de trabajo porque han funcionado para conducir las actividades (Greeno, 2008, citado en Engeström, 2011, p. 611). Por esta razón, la formación y el cambio de conceptos conlleva tanto confrontación como negociación, dado que son visiones al futuro llenas de afecto, esperanzas, miedos, valores e intenciones colectivas. En las intervenciones formativas, el investigador debe trazar los pasos para esta construcción expansiva de conceptos desde las primeras sugerencias hasta su modelaje.

3. Intervenciones formativas en educación

Por último, para efectuar una relación entre las nociones de intervenciones formativas y los objetivos de esta investigación, primeramente, se debe mencionar lo planteado sobre esta práctica en el ámbito educativo. Esteve (2013) establece que en la enseñanza de la lengua y literatura debe

fomentarse el aprendizaje colaborativo y reflexivo en la formación inicial de las personas docentes. Para lograr esto propone la formación realista en la que se apunte a la integración de los futuros docentes en sus experiencias personales, los conocimientos teóricos que han adquirido, sus propias representaciones sobre lo que deberán enseñar o lo que aprenderán en su vida académica superior, así como sus observaciones y percepciones propias (p. 15). Por tanto:

a través de un proceso reflexivo, la persona en formación deberá desarrollar de forma paulatina las habilidades y estrategias necesarias para desempeñar la función docente, teniendo en cuenta en todo momento las capacidades que exige esta profesión y siendo consciente de sus propios avances. (Esteve, 2013, p. 15)

Esta evolución del profesorado en su formación académica debe ser presentada como un avance continuo, que no debe acabar con la obtención del título, pues, como señala Vygotsky (1986, citado en Esteve, 2013), “la educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje, sino que va más allá y contempla los desarrollos” (p. 31).

Para este proceso posterior a los estudios universitarios de formación docente, la misma autora señala que se deben realizar intervenciones formativas continuas con las personas docentes en las aulas como tal. Para lograr dicha actividad debe considerarse lo que ella denomina *conocimiento práctico fundamentado*, el cual hace referencia a lo que el educador ha creado a partir de su conocimiento didáctico, cuestionándose sus prácticas y experiencias, analizándolas a profundidad para provocar mejoras o cambios en lo que realiza diariamente (Esteve, 2015, p. 58). Este cuestionamiento debe “impulsarla a indagar qué sucede exactamente en el aula, por qué sucede lo que sucede y en qué medida lo que sucede favorece o no al aprendizaje” (Esteve, 2015, p. 58).

No obstante, para realizar todo este proceso debe, también, visualizar y analizar sus creencias y representaciones que estén relacionadas con el acto de enseñar la lengua y la literatura. Desde el mismo modo, debe plantearse preguntas a partir de la observación crítica de los acontecimientos que ha desarrollado en su propia aula, y así encontrar las respuestas fundamentadas en las preguntas que realizó (Esteve, 2015, p. 59).

Por lo tanto, este proceso de intervención formativa busca que las personas docentes se

autoevalúen y autorregulen en la medida en que reflexionan en lo que consideran que creen sobre la enseñanza y lo que realmente realizan en el desarrollo de sus lecciones. Es decir, se deben preguntar: *¿qué hago?, ¿qué creo que hago?* (nivel esquema), para luego reflexionar: *¿por qué creo que esto es así?, ¿por qué hago lo que hago?, ¿por qué creo que hay que hacerlo así?* (nivel de teoría) (Esteve, 2013, pp. 16-17). Todo lo anterior se realiza con el afán de encontrar nuevas propuestas y buscar nuevos rumbos hacia el cambio en sus prácticas de aula.

Estos niveles se condensan en lo que Esteve (2013, citada en Ramírez, 2017) señala de la siguiente manera:

- Nivel de *Gestalt*: conocimiento experimental. Vital pero insuficiente como base para el desarrollo profesional.
- Nivel de 'esquema': *¿Qué hago? ¿Qué creo?* Esto implica observar de forma crítica la propia actuación, así como las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar. Esta reflexión sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer. Sin esta visualización no hay toma de conciencia sobre uno mismo. Y sin esta no es factible pasar al tercer nivel.
- Nivel de 'teoría': *¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así?* Desde este prisma, el *por qué* es la pregunta clave para alcanzar el grado de conciencia y conocimiento necesario para que el (futuro) docente pueda asentar unos criterios sólidos que fundamenten la propia toma de decisiones. Es en la búsqueda de la respuesta a esta pregunta cuando la persona en formación podrá establecer conexiones más significativas entre la práctica y la teoría. (p. 55)

De ahí que surgiera el interés en realizar un procedimiento a profundidad con el profesorado participante, ya que se recabó mucha información sobre lo que ellos hacen, pues se explican a sí mismos cuáles son los procedimientos mentales que realizan para desarrollar sus clases y, por tanto, cómo son sus prácticas de aula.

Llegados a ese punto de autoconocimiento, las personas docentes tienen la capacidad de desarrollar un cuestionamiento constante y reflexivo sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto deberá realizarse de manera autónoma, ya sea de manera individual o colectiva, pero siempre enfocada en mejorar sus prácticas de aula. Las figuras de los intervencionistas quedan desplazadas, por lo que el nivel teoría se alcanza de manera eficaz cuando ya no solo el individuo como docente aplica las herramientas en su aula, sino que motiva a sus pares a realizar procesos similares, en la asignatura propia y también de manera interdisciplinaria. Ahora bien, la figura del intervencionista, como se explicará en el apartado de la metodología, funge el papel de “guía” en la metáfora con los participantes y será la figura que cuestione y que apoye a la retroalimentación de los participantes, es decir, los intervencionistas son los integrantes de este seminario de graduación.

Capítulo III — La herrería de Helt-Vei — - Marco Metodológico -

*«El maestro que intenta enseñar
sin inspirar en el alumno el deseo
de aprender está tratando de
forjar un hierro frío.»*

Horace Mann

Los elegidos para ir al Helt-Vei lo han sido porque están en medio de una encrucijada que no pueden resolver y porque la ciudad ha encontrado en sus corazones los sentimientos adecuados para lograr aprender las lecciones y destrezas que necesitan. Por ese motivo, su viaje no es uno tranquilo, ni los espera, a la llegada de Helt-Vei, únicamente un agasajo, sino que deben superar diferentes pruebas que los harán revisitar su vida y darles una nueva dirección hacia el futuro.

El viaje del héroe

Para esta investigación, se creó una metáfora para desarrollar la intervención formativa con el departamento de Español que consistió en el desarrollo de tres laboratorios de cambio. La metáfora del *Viaje del héroe* permitió vehicular la interacción de los participantes con el entorno que se creó en la plataforma de Google Classroom, así como la verbalización de los instrumentos e indicaciones que los investigadores tenían con ellos. Así pues, se propició la interacción de los participantes con la investigación por medio de la metáfora señalada, tanto para los instrumentos aplicados (trayectoria de lectura y observaciones no participantes), como para los laboratorios de cambio y todas aquellas interacciones que existieron entre participantes (personas docentes de Español) e intervencionistas (tres investigadores).

Esta metáfora se escogió para crear afinidad con las personas participantes, además, otro motivo fue que en un inicio se pensó trabajar con todo el departamento de Español, es decir, con once profesores que se encontraban en diferentes etapas de su vida laboral y, por lo tanto, en distintas esferas de experiencia, así como los héroes que nos podemos encontrar en los diferentes relatos literarios, cuando no todos parten desde un mismo *status quo*. Campbell (1972) establece

que la teoría del viaje del héroe está sedimentada en la mitología y esta contiene símbolos que “no son fabricados, no pueden encargarse, inventarse o suprimirse permanentemente. Son productos espontáneos de la psique y cada uno lleva dentro de sí mismo, intacta, la fuerza germinal de su fuente” (p. 10).

La metáfora del viaje del héroe se desarrolló de manera transversal en todas las etapas de la investigación. Así pues, como parte del objetivo principal que se les ofreció a las personas participantes fue llevar una pieza de una *armadura legendaria* hacia una ciudad denominada *Helt-Vei*. Este es un nombre compuesto por dos palabras de origen noruego que significan héroe y camino, vinculadas específicamente con la metáfora. Las armaduras deberían ser entregadas a los enanos forjadores de la ciudad y a partir de ahí su “llamado a la aventura” se vería concluido:

“la llamada de la aventura”, significa que el destino ha llamado al héroe y ha transferido su centro de gravedad espiritual del seno de su sociedad a una zona desconocida. Esta fatal región de tesoro y peligro puede ser representada en varias formas: como una tierra distante, un bosque, un reino subterráneo, o bajo las aguas, en el cielo, una isla secreta, la áspera cresta de una montaña; o un profundo estado de sueño; pero siempre es un lugar de fluidos extraños y seres polimorfos, tormentos inimaginables, hechos sobrehumanos y deleites imposibles. (Campbell, 1972, p. 40)

Los símbolos que se manejaron con los participantes —como el status quo, los portales del pasado y el presente, el llamado a la aventura, el guía, la ciudad a la cual debían llevar su armadura y el símbolo que esta representaba—, permitieron manejar un lugar común adecuado donde las personas participantes e intervencionistas lograron anclar el motivo principal que era el tema de la enseñanza de la novela en el aula. Tanto el entorno como las reuniones virtuales tenían este vínculo que facilitó y propició los insumos para el desarrollo de la investigación con los participantes y, a su vez, da forma al nombre de la capitulación de esta investigación.

Enfoque de la investigación

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que con este se pueden “comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral” (Balderas,

2013, p. 3). En este caso, las subjetividades que se estudiaron fueron las creencias de los docentes con respecto a la lectura literaria y cómo estas se ven reflejadas en el desarrollo de las lecciones de literatura, específicamente del género novela.

Además, según Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa, sea cual sea el campo en que se realice, buscará develar las diferentes perspectivas de mundo con el fin de transformarlo, por lo cual, los investigadores estudian todos los aspectos que engloban al tema en su estado común, entendiéndolos e interpretándolos según lo que los individuos conciben como correcto (pp. 48-49). Por lo que, en esta investigación, al tratarse de aspectos subjetivos que son llevados a la práctica por medio de las estrategias implementadas por el profesorado, se estudiaron las prácticas de aula empleadas para la enseñanza de la lectura de textos literarios, desde el significado que tiene la lectura para las personas docentes.

De esta manera, según Galeano (2004), la investigación cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 18). Dado que se trabajó bajo la línea de una intervención formativa, el enfoque cualitativo nos permitió crear un ambiente de reflexión y creación a partir de lo dicho por las personas participantes, lo que ellos realizaron en su aula y la autoevaluación e interpretación que llevaron a cabo a partir de los datos que se recolectaron.

De acuerdo con Sabariego et al. (2009), el estudio de los fenómenos enfatiza “los aspectos esenciales y subjetivos de esta experiencia, escuchando las voces, las historias y las experiencias de sus protagonistas” (p. 317). Esto significa que, bajo el enfoque cualitativo, se puede comprender el desempeño de los profesores al dar sus clases de novela a partir de las creencias que tienen sobre determinado tema. Por lo tanto, Sabariego et al. (2009), proponen que, para trabajar sobre estos elementos, se puede echar mano a “la grabación de conversaciones y el registro de anécdotas y de experiencias personales como principales técnicas específicas de obtención de la información” (p. 317).

Ahora bien, este proceso investigativo constituye una investigación no lineal en la cual, bajo condiciones específicas, se da un proceso de transformación que se reestructura constantemente debido a su organización interna. Lo anterior la diferencia de una investigación lineal, dado que en

esta se conocen los contenidos y objetivos desde el principio, mientras que en la investigación no lineal las personas participantes se enfrentan a objetos problemáticos y contradictorios que están insertos en su vida cotidiana para que los analicen y expanden mediante la creación de nuevos conceptos, de ahí que los contenidos no son conocidos de antemano por los investigadores.

Por tanto, en esta investigación se trabajó con las personas docentes en diferentes sesiones periódicas en las que se aplicaron actividades reflexivas, en las cuales cada dato brindado podía ser analizado por los intervencionistas. En cuanto a la figura del intervencionista, será clave para manejar de aquí en adelante su conceptualización para este seminario de graduación. La figura del intervencionista no es solamente de un investigador que se acerca a los participantes a recibir y analizar información, sino que es un ente activo dentro del proceso de la intervención formativa. Por tanto, los intervencionistas en este seminario de graduación serán los que acompañen en el proceso de reflexión a los participantes desde el análisis de los insumos que dan con los instrumentos, hasta la presentación del análisis, contradicciones y guía para los laboratorios de cambio donde se propicie esa acción dialógica y reflexiva.

Centro educativo

Al analizar los requerimientos de la investigación, se llegó a la conclusión de que era necesaria una institución educativa que contara con un departamento de Español conformado por al menos seis docentes. Esto debido a que, al plantear una intervención formativa, se precisa que haya un grupo significativo de personas participantes para que se genere un ambiente de reflexión comunicativo y enriquecedor que les permita llegar a conclusiones que propicien una mejora en su labor, tanto individual como colectiva.

Por lo anterior, se seleccionó el Liceo Santo Domingo de Heredia. Es un liceo académico y diurno, cuyo departamento de Español, al iniciar el proceso investigativo, estaba conformado por once docentes; no obstante, al finalizar se contaba con un total de nueve docentes laborando en la institución. En relación con la cantidad de estudiantes, el centro educativo cuenta con un aproximado de 1337 estudiantes, distribuidos en cuatro modalidades: académica diurna, programa de tercer ciclo y ciclo diversificado vocacional, programa de Bachillerato Internacional y un programa bilingüe en cada uno de los niveles. Además, es importante aclarar que el método de

escogencia utilizado fue el de conveniencia porque cumplía con el requisito de la cantidad de miembros necesaria y con la accesibilidad geográfica para los investigadores.

Participantes

Además del requisito de un departamento de seis o más docentes, se establecen ciertas características por parte del equipo de trabajo para la selección de las personas participantes. Para este caso, se requería de un grupo de personas dispuestas a ser participantes de una investigación acerca de la enseñanza del género novela. Por lo que, primordialmente, la persona debería ser docente de alguno de los niveles de Tercer ciclo de Educación Básica o de Educación Diversificada, según lo establecido por el MEP y se debe encontrar en ejercicio de sus labores dentro de la institución seleccionada.

Al iniciar la investigación, se seleccionó el Liceo de Santo Domingo porque su departamento de Español estaba conformado por once docentes, lo que nos permitía trabajar con la cantidad mínima de personas participantes que se estableció. En un primer momento, seis docentes del departamento aceptaron participar en la investigación, no obstante, el día 17 de enero de 2022 una de las participantes informó a los intervencionistas que se jubilaría y ya no podría continuar. Posteriormente, el día 20 de febrero de 2022 otra de las participantes externó que no podría continuar debido a un sobrecargo de funciones. Por último, el día 18 de marzo de 2022, otra de las participantes anunció su retiro del proyecto.

Es importante mencionar que en procesos en los cuales se desarrollan intervenciones formativas, suelen surgir situaciones que generan disconformidad en las personas participantes debido a la demanda de tiempo (participación en sesiones de trabajo, asignación de lecturas y otras actividades) que implican procesos complejos para los docentes y, por ese motivo, muchos deciden abandonar el procedimiento. Dado que las participaciones son completamente voluntarias, se les imposibilita a los intervencionistas obligarlos a permanecer en la investigación. El presente Seminario, como quedó comprobado, no fue la excepción de esta situación, sino que muestra las dificultades enfrentadas al realizar una intervención formativa. Sin embargo, la situación se contrarrestó llevando a cabo un proceso de motivación por parte de los intervencionistas y el coordinador académico del Departamento de Español para que las personas participantes que aún

permanecían aprovecharan los procesos de reflexión.

Por tanto, esta investigación se realizó con las personas docentes del departamento de Español que estuvieron anuentes a participar. Finalmente se desarrolló la intervención con tres docentes, los cuales se convirtieron en los héroes que realizaron el viaje metafórico hacia *Helt-Vei*, y, debido al carácter confidencial de las investigaciones cualitativas, sus nombres reales fueron reemplazados por los de sus personajes (**ver tabla 1**). Sin embargo, para que los intervencionistas no asignaran un nombre cualquiera a las personas participantes, se le facilitó a cada uno de ellos un documento que funcionara como la hoja de creación de personaje (**ver Anexo A**) en el que debían plasmar una versión de sí mismos como héroes con sus características propias y objetivos personales.

Tabla 1

Nombres y pseudónimos de los participantes

Participante	Héroe
Participante 1	Samaya
Participante 2	Thena
Participante 3	Balder
Participante 4	Gen
Participante 5	Freya
Participante 6	Cuasrán

Por tanto, en ese momento se unieron al viaje **Samaya, Thena, Balder, Gen, Freya** y **Cuasrán**. No obstante, cabe mencionar que **Freya, Samaya** y **Cuasrán** son los seudónimos de las participantes que abandonaron la investigación y que el nombre de **Gen** es el único asignado

por los intervencionistas debido a que la participante no entregó su hoja de personaje. Las respuestas de las personas participantes se encuentran en el **Anexo B**, en formato de una tabla para su mejor visualización. Allí se encuentran las respuestas de **Samaya, Thena, Balder, Freya** y **Cuasrán**.

Fases de la investigación

La investigación se dividió en cinco fases metodológicas. En la primera fase se diseñaron y validaron los instrumentos: la trayectoria de lectura y la observación no participativa. Por una parte, el Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura se valida mediante el juicio de un experto y una aplicación de prueba a otro docente en ejercicio, por otra parte, el Instrumento N. 2 Observación no participativa se presentó ante un experto y se aplicó en una sesión previa para comprobar que el instrumento funcionara adecuadamente.

La segunda fase correspondió a la aplicación de los instrumentos de recolección de información. Primeramente, involucró la información relacionada con la lectura, esto para lograr el primer objetivo de la investigación al diagnosticar las creencias de cinco profesores de Español acerca de la enseñanza de la novela. Posteriormente, se observaron las clases de tres profesores sobre la novela con la intención de recolectar información sobre la forma de enseñanza de cada participante y así poder describir las prácticas de aula que empleaban con los estudiantes.

La tercera fase inició con la recolección de datos y sistematización de los hallazgos de las creencias y prácticas de enseñanza del departamento de Español. Posteriormente, en la cuarta fase, se presentó la información sobre sus sistemas de creencias y prácticas de aula a los tres docentes de Español mediante tres laboratorios de cambio. La quinta fase correspondió al análisis de la información recolectada a partir de los hallazgos obtenidos en los laboratorios de cambio, con el afán de determinar cuáles de los niveles propuestos por Esteve (nivel de *Gestalt*, nivel de 'esquema' y nivel de 'teoría') fueron alcanzados por las personas docentes durante la intervención formativa.

Técnicas de recolección de datos

La recolección de información se llevó a cabo por medio de dos instrumentos: Instrumento

N. 1 Trayectoria de lectura e Instrumento N. 2 Observación no participante. El primer objetivo de la investigación está relacionado con las trayectorias de lectura, por lo que se diagnosticó las creencias de los docentes sobre la lectura literaria de la novela (**ver Anexo C**). Así pues, la trayectoria “ha permitido explorar las experiencias de lectura más arraigadas en la vida del docente y reflexionar sobre la recuperación de esas “bibliotecas interiores” en tanto espacio de construcción de la identidad personal y profesional” (Louichon y Rouxel, 2010, citados en Munita, 2018, p. 5).

Asimismo, se observa que, por medio de las precisiones que posee el profesorado, cada informante plasma sus experiencias personales con respecto a la lectura, de forma que definen ese concepto, señalan las estrategias que usan para enseñarla y las mejoras que pueden implementar en sus prácticas de aula. Ramírez (2017) empleó para su tesis de doctorado, esa herramienta en la recolección de información, por lo que su investigación fue útil para este Trabajo Final de Graduación. Al aplicarla a las personas participantes, se diagnosticó cómo conciben la enseñanza de la lectura de textos narrativos y cómo creen ellos que la imparten.

El segundo objetivo permitió describir las prácticas de aula de las personas docentes participantes para la enseñanza de la literatura, específicamente del género novela. Por esta razón, se utilizó la observación no participativa (**ver Anexo D**). Este tipo de observación se basa en presenciar lecciones de las personas participantes con la finalidad de, como lo señala Ruiz (2013), recolectar datos e información sin intervenir en el desarrollo de las lecciones impartidas por el docente (p. 315). Por tanto, mediante la observación no participante, se registraron acciones, interacciones y transacciones entre el docente y los estudiantes a su cargo, en relación con la enseñanza de la lectura de textos narrativos, en este caso, la novela como género literario.

Por último, se trabajó con la metodología de las intervenciones formativas para propiciar un proceso de reflexión y autorregulación por parte de las personas participantes. Para ello no existe un instrumento como tal, sino un proceso que consistió en reuniones en las que se les comparte la sistematización de los datos recolectados en los instrumentos N. 1 Trayectoria de lectura y N. 2 Observación no participante. Al mismo tiempo, en estos espacios se les da la oportunidad de proponer cambios en sus prácticas de aula a raíz de ese enfrentamiento entre sus creencias y sus metodologías aplicadas, todo con el afán de mejorar la enseñanza literaria.

El objetivo del primer laboratorio de cambio consistió en mostrarles a las personas

participantes los hallazgos obtenidos en sus trayectorias de lectura. Para esto, los intervencionistas realizaron una presentación en la cual, utilizando la metáfora para crear un ambiente ameno, se les devolvió los datos significativos encontrados en las respuestas, así como los *inputs* teóricos que permitirían iniciar en las personas participantes el proceso de reflexión. Para guiar esta discusión, los intervencionistas realizaron preguntas claves que les permitía a los docentes retomar lo expuesto, contrastarlo con sus percepciones previas y generar nuevas ideas con respecto a la motivación de la lectura para la enseñanza de la novela. Al finalizar la sesión, se les asignó como tarea la lectura del apartado “7.4 Las dimensiones literarias: nuestra propuesta” del capítulo de conclusiones de la tesis doctoral de Martina Fittipaldi (2013, pp. 450-453)

En el segundo laboratorio, los intervencionistas, nuevamente mediante la metáfora, propiciaron un ambiente que permitiera que las personas participantes se sintieran más cómodas al presentarles lo obtenido en sus observaciones de aula, contrastado con lo que se vio en el laboratorio de cambio anterior. Así pues, el objetivo del segundo laboratorio de cambio fue explicarles a los docentes participantes lo que creen que hacen (trayectorias de lectura) con lo que realmente hacen en sus sesiones de clase de novela. En este laboratorio, se les asignó como tarea para la siguiente sesión la lectura *Competencia lectora y aprendizaje* de Isabel Solé (1992).

El tercer laboratorio de cambio se diseñó de manera que fuera un taller donde los docentes participantes pudieran realizar una actividad que evidenciara los conocimientos alcanzados durante este proceso. Por tanto, se les solicitó que llevaran una novela con la que estuvieran familiarizados y que demostraran cómo la enseñarían a sus estudiantes. Al final de cada participación, se abrió un espacio de retroalimentación para que los compañeros pudieran dar sugerencias de cambio y así generaran el conocimiento en conjunto. A su vez, los intervencionistas hicieron una demostración de cómo se podría enseñar la novela siguiendo los pasos expuestos por Solé (1992). Por último, se les solicitó que establecieran, de manera grupal, acuerdos de lo que querían lograr en sus prácticas de aula después de finalizada la intervención formativa.

Tabla 2

Niveles del conocimiento planteados por Esteve (2013)

Nivel	Preguntas
Nivel de <i>Gestalt</i>	¿Qué sabe, de manera amplia, el docente sobre literatura? ¿Qué sabe, de manera amplia, el docente sobre lectura literaria? ¿Qué sabe, de manera amplia, el docente sobre la enseñanza de la lectura literaria? ¿Qué sabe sobre la novela?
Nivel de 'esquema'	¿Qué creo que hago en el aula para enseñar la novela? ¿Qué hago para enseñar la novela?
Nivel de 'teoría'	¿Por qué creo que enseño la novela así? ¿Por qué hago lo que hago con la novela? ¿Por qué creo que hay que enseñar la novela así? ¿Qué proponemos para enseñar la novela mejor?

Nota. las preguntas toman como referencia a Esteve (2013).

Para el planteamiento de estos laboratorios de cambio, se utilizó como base las preguntas correspondientes a cada nivel del conocimiento planteados por Esteve (2013, **ver Tabla 2**) como categorías que nos permitirían documentar la información recolectada y, de esta manera, organizarla en subgrupos para facilitar el posterior análisis en el cual se indica el nivel de conocimiento alcanzado por cada una de las personas participantes. De esta manera, los laboratorios de cambio no solo funcionan como espacios para devolver la información recolectada, sino también como espacios para generar cambios sustanciales de manera individual y grupal que mejoraran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la novela en las personas participantes y, posteriormente, en el departamento de Español.

Capítulo IV — Los Umbrales: pasado y presente — - Resultados de los instrumentos -

«Existe el pasado y existe el futuro.

El presente no es más que el breve instante que separa uno de otro.

Vivimos en equilibrio en este instante mientras se precipita...

¿hacia qué?»

Laini Taylor

Los llamados a este viaje no son seres simples, son seres compuestos por infinidad de vivencias en el pasado y en el presente que los han llevado a tomar este viaje con la frente en alto. Enfrentarse a lo que han vivido e interiorizado, les puede dar una perspectiva nueva sobre lo que son y, principalmente, sobre lo que son capaces de hacer. ¿Qué les espera al verse en el espejo del pasado y al encontrarse con su presente? ¿Mirarán a su futuro y hallarán aquello que tienen la capacidad de cambiar?

En este apartado, se desarrolla la descripción de los hallazgos de los instrumentos que se expusieron en el capítulo anterior. Así pues, tomando en cuenta los primeros dos objetivos de esta investigación –diagnosticar los sistemas de creencias de las personas docentes del departamento de Español sobre la lectura y enseñanza del género novela y la descripción de sus prácticas de aula–, se lleva a cabo la sistematización de los resultados del instrumento de trayectorias de lectura y de las observaciones de clase de las personas participantes. Es importante aclarar que en este capítulo solo se presenta la descripción de los hallazgos encontrados en la aplicación de los instrumentos mencionados, por lo que en el capítulo siguiente (Capítulo V), se presenta el análisis correspondiente a estos instrumentos.

Trayectorias de lectura

Como parte de la metáfora del viaje de las heroínas y el héroe explicada en el Capítulo III (Marco metodológico), **Samaya** (participante 1), **Thena** (participante 2), **Balder** (participante 3), **Gen** (participante 4) y **Freya** (participante 5) tuvieron la tarea de enfocarse en su experiencia lectora,

intentando recordar todos aquellos elementos que les eran significativos en relación con su experiencia lectora. Igualmente, las personas participantes visualizaron su presente, para enumerar las acciones que consideran que realizan en la actualidad para enseñar el género de la novela en la secundaria. De este acercamiento surgieron datos valiosos para el análisis, que los intervencionistas (investigadores) lograron recopilar (**ver Tabla 3**). Además, las respuestas de los participantes a estas preguntas se encuentran localizadas en el **Anexo E**.

En lo que se refiere a este instrumento de trayectoria de lectura, los intervencionistas decidieron plantear actividades de manera que las personas participantes ofrecieran información significativa para el posterior establecimiento de categorías. Las actividades de la trayectoria de lectura se dividieron en cinco apartados.

Tabla 3

Actividades de las trayectorias de lectura y sus categorías

Actividades	Categorías
Actividad 1: La primera actividad consistió en la descripción de su experiencia con la lectura desde la infancia hasta la actualidad. A partir de las respuestas, surgieron las tres categorías siguientes:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Primer contacto con la lectura</i> ● <i>Figuras motivadoras de la lectura</i> ● <i>Relación con la lectura en el tiempo</i>
Actividad 2: En la segunda actividad, se les solicitó a los participantes describir su relación con la lectura. De las respuestas brindadas, se definió la siguiente categoría:	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Relación de las personas participantes con la lectura</i>
Actividad 3: Luego se les solicitó a los participantes que detallaran los aspectos que les gustan y disgustan de la novela y su	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Lo que le gusta del género novela</i> ● <i>Lo que le disgusta del género</i>

justificación. A partir de las respuestas, se *novela*
 extrajeron las siguientes categorías:

Actividad 4: En la cuarta actividad, se les solicitó a los participantes compartir los pasos que siguen durante la enseñanza de la novela. Con ello, se obtuvo la siguiente categoría:

- *Pasos o metodología para enseñar la novela*

Actividad 5: Finalmente, se les solicitó a los participantes que expusieran los problemas u obstáculos que encuentran durante el proceso de enseñanza de la novela y que propusieran soluciones. A partir de las respuestas brindadas, se obtuvo las siguientes categorías:

- *Problemas u obstáculos que enfrentan al enseñar novela*
 - *Cambios que consideran para enseñar mejor la novela*
 - *Ideal de clase de novela*
-

Actividad 1

Esta actividad consistió en la descripción por parte del participante de su experiencia con la lectura desde la infancia hasta la actualidad. Se clasificaron las respuestas a partir de tres categorías que surgieron a raíz de la información suministrada por los participantes: *primer contacto con la lectura, figuras motivadoras de la lectura y relación con la lectura en el tiempo.*

a. Primer contacto con la lectura:

Esta categoría ofreció descripciones muy variadas entre los integrantes del departamento de Español. La mayoría de las personas participantes tuvieron ese primer contacto con la lectura durante la infancia, algunos de ellos con libros infantiles no académicos y otros con textos usados en la escuela como *Paco y Lola* y el *Silabario castellano*.

Thena señaló que "*mi primer libro con el cual aprendí a leer, que de hecho creo que ya no existe, fue Paco y Lola*"², mientras que **Gen** comentó que "*Recuerdo que mi primer libro, como el de*

muchos, fue El Silabario castellano". Ambos textos han sido empleados en las aulas de las escuelas de Costa Rica para enseñar la lectura y escritura. Por otro lado, se encuentran otros participantes que señalaron textos fuera del ambiente académico:

Yo comencé a leer desde muy pequeña [...] Mi primer libro que yo leí por gusto fue Platero y yo; es uno de los libros que más me marcó porque era mi primer libro, nadie me lo recomendó, nadie me motivó a leerlo; solo lo hice por gusto y recuerdo que lo leí en un día.

(Samaya)

*Mi primera experiencia como lector se dio a los 9 o 10 años [...] nos regaló a mi hermano y a mí dos libros, uno se llamaba La isla misteriosa y el otro Veinte mil leguas de viajes submarino, ambos eran del mismo autor, Julio Verne. **(Balder)***

A diferencia de lo anterior, **Freya** señaló que "*La lectura me apasionó desde que aprendí a leer*", sin mencionar el texto con el que haya sido ese primer contacto con la lectura.

b. Figuras motivadoras de la lectura:

En segundo lugar, en esta categoría las respuestas de las personas participantes mantuvieron una unión de esta categoría con la anterior, pues en su mayoría, apuntaron a personas importantes durante su infancia y que, muchas veces, fueron quienes los motivaron a tener ese primer contacto. Por ese motivo, el común denominador de dichas figuras motivadoras fueron familiares: padres, hermanos, abuelos y tíos. No obstante, se encontraron figuras externas al círculo familiar como amigos de la familia o docentes.

Así las cosas, en la respuesta de **Thena** se encontró que "*Ya en la Universidad Nacional, recuerdo a don Albino Chacón; nos pedía lectura de un libro por semana, me encantaba su forma de explorar cada texto. Asimismo, a Juan Durán, Carlos Francisco Monge...*". Esta presencia de figuras académicas se presentó en otros participantes: "*a mis maestros les gustaba oírme leer en voz alta y eso me motivó aún más*" (**Freya**) y "*La etapa colegial estuvo marcada por una excelente motivación y didáctica de una profesora de Español que terminó de enamorarme de las letras*"

² De aquí en adelante se considerará la cursiva en citas acompañadas con un pseudónimo como participaciones directas de los resultados del Instrumento de Trayectoria de lectura (**ver Anexo E**).

(**Balder**).

No obstante, la presencia de figuras familiares se hizo más presente en el resto de los participantes. Tal es el caso de **Samaya**:

Yo comencé a leer desde muy pequeña, ya que mis hermanas mayores siempre me promovieron ese hábito. Cada novela y cada cuento que se leían yo lo leía porque me parecía muy interesante lo que ellas me contaban sobre sus libros favoritos. Cuando estaba pequeña, como de 4 años mi prima me leía los cuentos de Los hermanos Grimm, eran tan interesantes que me podía pasar horas escuchando. A los 12 años me leí La Odisea porque mi hermana se lo estaba leyendo en la universidad y me dijo: tiene que leerlo, es súper interesante, solo tiene que buscar el vocabulario porque es complicado.

En todos los ejemplos de **Samaya** salen a relucir las figuras familiares que la acercaron a los libros, ya sea a través del préstamo de textos literarios o la simple escucha como en el caso de la prima. De manera similar con **Gen**, “*mi hermano tenía La casita del monte y me encantaba leerlo, posterior a eso recuerdo que tenía diarios y me gustaba leerlos, ya que en la escuela no se leía un libro por completo*”, aunque en este caso ella leyó el texto que el hermano poseía, no queda explícito si él fue una figura motivadora para la participante.

Balder, en cambio, tuvo muchas figuras motivadoras sobre su contacto de lectura, como, por ejemplo:

uno de los que más me marcó fue Marianela de Benito Pérez Galdós, lo leí a los 12 años motivado por mi hermano mayor, quien lo estaba leyendo en el colegio. [...] Otro componente en la trayectoria de lectura fueron los periódicos, mi papá se sentaba horas y horas a leer el periódico y yo le preguntaba cosas de los titulares y las noticias, él me las leía y en ocasiones me ponía a leer ciertas noticias. Recuerdo, también, los libros antiguos que usaba mi abuela para dar clases eran piezas de museo, pero en ellos aprendí la cultura de Centroamérica, mis primeras rondas, poemas, estrofas, entre otras, también hurgaba en los libros de mi tía que estaba en el colegio y ahí descubrí mucho teatro.

Igualmente, **Balder** presentó una última figura aparte del ámbito familiar y que fue su primera

motivación para leer: *“Mi primera experiencia como lector se dio a los 9 o 10 años, recuerdo que un amigo de mi papá nos regaló a mi hermano y a mí dos libros”*.

c. Relación con la lectura en el tiempo:

Por último, la tercera categoría ofreció información sobre *la relación con la lectura en el tiempo* por parte de las personas participantes. Aquí se evidenciaron dos tipos principales de relación con la lectura. Por un lado, estuvieron los que han vivido un contacto más académico a lo largo de su vida desde la primaria hasta la universidad, como **Gen**, que relaciona la lectura solo con la escuela y el colegio: *“ya que en la escuela no se leía un libro por completo. En secundaria me encantó el libro Juan Salvador Gaviota, y obviamente María”*, lo mismo con **Thená** y su acercamiento desde las aulas:

De niña, recuerdo que no leí mucho. En secundaria, trataba en lo posible de leer lo que se asignaba, especialmente en Español. Ya en la Universidad Nacional, recuerdo a don Albino Chacón; nos pedía lectura de un libro por semana.

Por otro lado, estuvieron las personas participantes que describieron esa relación como una vía de escape, un pasaje a otros mundos o un bálsamo para la vida. Entre estos se encontraron el caso de **Samaya**, quien mencionó una lista amplia de textos que la conectaron a lo largo de su vida y a los cuales *“debo agradecerle a cada uno de los libros toda la inspiración, la paz y la motivación que me transmitieron en cada momento de mi vida”*:

A los 12 años me leí La Odisea porque mi hermana se lo estaba leyendo en la universidad [...] Tal fue mi fascinación por el tema que comencé a leer un libro de mitología griega y una enciclopedia de símbolos porque era llamativo para mí el tema y muy diferente a lo de siempre, era un tipo de fantasía para mí, no como en los cuentos, pero había magia y seres con poderes que dominaban la tierra. Yo me soñaba con esos trajes que podían utilizar las diosas y deseaba tener sus conocimientos. Pero, en definitiva, mi libro favorito de todos los tiempos es y será Los Peor de Fernando Contreras, ese texto fue, para mí, genial: reí, lloré y lo he leído muchísimas veces y no me cansaré de él jamás. Luego leí a Coelho con El Peregrino e hice todos los rituales que ahí venían, todo para escapar de lo que me pasaba

en la realidad. Hacía todos los rituales de meditación con el fin de sentirme mejor. (Samaya)

Dicha relación es llamativa cuando la participante señala el hecho de que “*No dejo de leer porque me ayuda a encontrarme a mí misma dentro de sus páginas, ya no lo veo como un hábito, para mí es una necesidad para estar bien*” (**Samaya**), por lo que surgió el interés por develar ese contacto esencial que se tiene con la lectura. No obstante, bajo la misma línea de pensamiento, se encontró lo que aporta **Freya** con respecto a esa relación:

Aunque en mi hogar no había muchos lujos, sí había una pequeña biblioteca conformada con los libros que habían leído mis hermanos mayores. Algunos apropiados para mi edad, otros no, recuerdo con cariño a Cocorí, El sí de las niñas, El sombrero de tres picos, como algunos de los que me marcaron en mi niñez. En la adolescencia me marcó sobre todo Ernesto Sábato con El Túnel y Sobre héroes y tumbas. Ya a nivel profesional, valoro el amar El Quijote, a los grandes latinoamericanos del Boom, en especial, Cortázar y Borges. Balzac, Turguénev, Tolstói, Dostoyevski, Flaubert, me abrieron los ojos, entre otros autores, a un mundo maravilloso. (Freya)

Por último, el aporte de **Balder** llamó mucho la atención por combinar ambas perspectivas de la relación con la lectura:

Conforme fui creciendo me fui acercando a otros textos literarios, uno de los que más me marcó fue Marianela de Benito Pérez Galdós, lo leí a los 12 años [...], creo que en este caso la idea de un personaje que sufría tanto era una sensación terrible [...] mi papá se sentaba horas y horas a leer el periódico y yo le preguntaba cosas de los titulares y las noticias, él me las leía y en ocasiones me ponía a leer ciertas noticias. Recuerdo también los libros antiguos que usaba mi abuela para dar clases, [...] en ellos aprendí la cultura de Centroamérica, mis primeras rondas, poemas, estrofas, entre otras, también hurgaba en los libros de mi tía que estaba en el colegio y ahí descubrí mucho teatro. La etapa colegial estuvo marcada por una excelente motivación y didáctica de una profesora de Español que terminó de enamorarme de las letras, ella fue quien con su pasión me adentró en los mitos griegos, Rubén Darío, Aquileo, Magón, Bécquer, nunca olvidaré el día que hizo una análisis del

poema La divina Eulalia, de Rubén Darío, su capacidad de inspirar y describir nuevos mundos me marcaron por siempre, la magia que le imprimió a sus clases hicieron que yo entrara a la lectura literaria como una manera de encontrarme, una manera de escapar y ser otro. Sentía que, en esos mundos, todo me pertenecía. Después vino la etapa universitaria y la lectura tomó un camino más académico, competitivo, intelectual y hasta arrogante, lo importante era citar autores, teorías, intertextos, Bajtín, Greimas, Kristeva, genotexto, Roland Barthes, grado cero de la literatura, análisis estructural del relato, el Boom latinoamericano, entre otro montón de frases que rondaron por varios años mi cerebro, en la burbuja de la Facultad había que demostrar quién era el más versado. Al finalizar la etapa universitaria, la lectura literaria empezó a mermar y dio paso a la lectura infinita de documentos legales, administrativos, circulares, decretos, directrices, leyes, reglamentos. Hoy en día, he logrado retomar la magia de aquellas primeras lecturas y ahora la lectura volvió a ser goce y libertad. Atrás quedó la obligación y hoy leo lo que me gusta. (Balder)

Por tanto, es evidente que, en sus contactos iniciales, **Balder** tuvo figuras motivadoras que lo impulsaron a leer y le dieron esa primera motivación para ser lector que, posteriormente, fue significativa en su vida como docente.

A raíz de todos los datos obtenidos con anterioridad en las respuestas a la Actividad 1, se puede aseverar que: 1) las personas participantes tuvieron un primer contacto con la lectura a través de libros académicos y no académicos; 2) la mayoría de las personas participantes tuvo motivadores de lectura que fueron significativos durante su infancia y que los impulsaron a leer; 3) hubo algunas personas participantes cuyo contacto fue más académico; 4) por su parte, otras personas participantes describen la práctica de la lectura como una vía de escape, un bálsamo para la vida y un viaje a otros mundos. Por tanto, las personas participantes que tuvieron un contacto con textos académicos o que tuvieron una figura docente en ese contacto, son quienes tienen una relación más estrecha con el ámbito escolar de la lectura; mientras que aquellos que tuvieron un contacto fuera de las aulas, relacionan su lectura con aspectos cercanos con el disfrute literario y el placer al leer.

Actividad 2

La segunda actividad realizada a las personas participantes tenía como propósito evidenciar sus relaciones con la lectura. Gracias a la información brindada en la pregunta, emerge la siguiente categoría: *relación de las personas participantes con la lectura*.

a. Relación de las personas participantes con la lectura

Conforme se revisaron las respuestas, los intervencionistas extrajeron respuestas que partían de palabras con las cuales describían la relación que tienen con la lectura. Así pues, para **Freya**: *“La lectura es para mí una compañera, un bálsamo, una fuente de conocimiento y una de mis pasiones”*; mientras que **Gen** señaló lo siguiente *“Significa un tiempo de distracción, poder volar a otro mundo, un escape, es maravillosa la sensación y el deseo de leer más y poder terminar el libro”*. Otras personas participantes indicaron que es un espacio de evasión del mundo, donde ellos pueden tener

un encuentro íntimo, es un espacio de autoconocimiento, un momento en el cual puedo reconstruirme, conocerme a través de los personajes, acciones y lugares, es una oportunidad para dejar salir las emociones, los sentimientos, un espacio para inspirarme y salir a descubrir nuevos conocimientos. (Balder)

Igualmente pueden establecer *“una relación de amor, de necesidad y de satisfacción, ya que es algo que me encanta hacer y me despega de lo cotidiano y monótono” (Samaya)*; o también, se dio una relación con la lectura *“pero ya no tan intensamente como en mis tiempos universitarios. La describo con mucho disfrute, placer; ya no era aquella lectura obligatoria, que sí, porque sí. Es más placentera” (Thenia)*.

Así, entre los resultados de esta actividad se puede afirmar lo siguiente: para todos los participantes, sus relaciones con la lectura son afectivas, la consideran como un espacio de encuentro, de autoconocimiento, de evasión de la realidad, de descubrimiento, de obtención de nuevos conocimientos, de expresión de sentimientos. Además, señalan una relación de necesidad, amor y satisfacción con la lectura. En las respuestas aportadas por los participantes, no se observan relaciones académicas y didácticas que sean significativas. Sus afirmaciones son de corte afectivo.

Actividad 3

Con respecto a la Actividad 3, se les preguntó a los participantes los aspectos que les gustan y disgustan de la novela, así como la justificación de la respuesta. Gracias a esto, se lograron establecer dos categorías: *lo que le gusta del género novela* y *lo que le disgusta del género novela*.

a. Lo que le gusta del género novela

Las personas participantes establecieron como un aspecto que les gusta de la novela que los textos literarios sean extensos: *“Me gusta mucho el género novela, porque por su extensión, variedad de personajes, acontecimientos, descripción, nos transporta aún más, por más tiempo a otro mundo”* (**Thena**), *“Adoro el género novela por la extensión, me gustan las novelas donde el personaje se desplaza por muchos lugares, donde hay progresiones o digresiones en la narración”* (**Balder**) y *“Me gusta porque su trama es más larga”* (**Gen**). Además, las respuestas señalaron estos aspectos relacionados con la variedad de personajes, el desplazamiento a una pluralidad de lugares o porque simplemente era uno de sus géneros preferidos.

En la respuesta de **Balder**, lo que le gusta del género de la novela es lo siguiente: *“la polifonía de la novela es lo que más disfruto, porque se puede estar en la mente del personaje, pero luego en otra época, con otros personajes, el misterio que hay por descubrir en cada capítulo”*. Además, la vinculación con las emociones fue un tema recurrente en las respuestas de los participantes, ese lugar de evasión del mundo y donde no existen máscaras, como fue el caso de **Samaya**: *“Me gusta mucho la novela porque me pinta diversas imágenes, me presenta muchos personajes con características diversas y me da la posibilidad de reflejarme en cualquiera de ellos. Me gusta porque aprendo de cómo piensan los demás”*.

b. Lo que le disgusta del género novela

Ahora bien, en la segunda categoría, lo que les disgusta del género novela, fueron más puntuales y las respuestas estuvieron vinculadas con las percepciones de novelas *extensas* y *pesadas* en las que el *clímax* dura mucho en llegar: *“Lo único que me desagrada de la novela es a veces el exceso de descripción”* (**Balder**) o *“Me disgusta cuando la obra es muy extensa, pesada. Cuando el clímax dura mucho en llegar y al final es algo muy rápido”* (**Thena**). A su vez, apuntaron

a las novelas con finales inconclusos, lenguajes técnicos excesivos (como en Borges):

No me gusta cuando se presenta un final inconcluso, o cuando para llegar al clímax debo pasar por mucha información variada. Por ejemplo, en la novela de Borges es agotador, ya que utiliza un lenguaje técnico muy elevado para los lectores, sin importar tanto que tengan una formación académica amplia, es complicado para cualquier lector, ya que él tiene el conocimiento, pero lo desborda en sus obras. (Samaya)

En cambio, para los que no tuvieron ninguna objeción con el género, como es el caso de **Freya**, todo estaría bien *“dependiendo del autor”*. Por otro lado, la participante **Gen** describió que prefiere el teatro a la novela, pero es por una cuestión de afinidad y practicidad a la hora de dar las clases: *“ya para trabajarlo en el aula es muy cansado para un estudiante, porque no hallan el gusto”*.

A raíz de lo anterior, se observa que a las personas participantes les gusta la extensión, la variedad de los personajes, que haya acontecimientos, descripciones y tramas extensas, que haya polifonía y que les permita evadir el mundo. Por otro lado, a las personas participantes les disgusta, igualmente, que sean extensas, pesadas o que en algunas ocasiones el clímax dure en llegar, que algunos autores utilizan lenguajes técnicos complicados, por lo que depende del autor de la novela les gusta o no la lectura, mientras que hay otros que poseen otras afinidades con otros géneros literarios a la hora de llevar los textos a las aulas. De todo lo anterior, se puede evidenciar que los participantes se encuentran divididos en sus percepciones del género novela, pero aun así disfrutaban de este género como lectores, cuando trasladan esta opinión a la enseñanza de la novela en sus aulas expresan la complejidad de abordarla, a la falta de tiempo y al desinterés de los estudiantes por este tipo de texto.

Actividad 4

En la cuarta actividad de la trayectoria, se buscaba conocer a las personas participantes ya no solo como lectores, sino también como docentes. Por tanto, se les preguntó sobre la manera en la que enseñan la novela, los pasos que siguen y cómo lo hacen. Con base en las respuestas a esta actividad se determinó la categoría de *Pasos o metodología para enseñar la novela*.

a. Pasos o metodología para enseñar la novela

Las respuestas giraron en torno a las actividades que se realizan con respecto al contexto, contexto y lo relacionado con la prelectura:

Considero siempre iniciar con el contexto sociocultural del autor, la vida del autor, lluvia de ideas del paratexto del título, y de ahí inicio con videos, imágenes relacionadas con la obra. Más o menos así. A veces inicio con videos, algún juego, imágenes, y luego los ubico un poco en el contexto, vida del autor, entre otros. Iniciar así, consiste en conectar a los estudiantes con todo lo que se relaciona con la obra u obras en estudio, dirigiendo el proceso a opiniones de los mismos, conocimientos al respecto. (Thena)

Siempre analizamos el título en clase, luego leo el primer párrafo y empiezo a hacer preguntas sobre quién narra, de qué trata, a quién nos presenta el narrador, dónde creen que se da la historia, dónde están los personajes, qué creen que va a pasar, cómo es el lugar descrito, qué sensaciones les produce. Algunos de esas ideas las anoto en la pizarra y hago un mapa mental de lo dicho por ellos, posterior los pongo a leer en clases y después se les asigna un cronograma de lectura para una o dos semanas. (Balder)

Lo primero es mostrar que es interesante saber qué va a pasar, lo primero que hago es crear una interrogante, para que a ellos le llame la atención. Muchas veces lo hago por capítulos o cantidad de páginas para que no lo vean tan extensa, leo parte con ellos en clase. (Gen)

Primero le propongo a los estudiantes la lectura del texto si es muy extenso, de lo contrario lo leemos en la clase para poder explicar conforme vamos leyendo. Primero les doy una clase de ubicación, relacionado con qué es la novela, sus características, su lenguaje, etc. (Samaya)

Además, algunos mencionaron las tareas que realizan los estudiantes posteriores a la lectura de la novela:

conforme leen les doy una guía de lectura y después realizan un trabajo creativo puede ser un collage, una maqueta, una dramatización de alguna escena, un periódico, un debate, un

programa, un anuncio y si el nivel es el indicado, un ensayo de análisis literario. (Balder)

Posteriormente me gusta que ellos sean creativos y puedan inventar una novela gráfica o algún tipo de ilustración para que podamos compartir la visión de cada uno. Me gusta también que inventen anuncios publicitarios o comerciales relacionados con la novela. También pueden crear los llamados memes donde puedan representar el texto de una forma humorística. (Samaya)

No obstante, las personas docentes no explicaron la forma en que enseñaban o ponían en práctica en sus clases cada uno de los elementos que mencionaron, excepto el uso de recursos tecnológicos, como una presentación de PowerPoint o videos para ejemplificar. Tampoco describieron el objetivo que quieren lograr al ver determinados temas con los estudiantes.

Sin embargo, la respuesta de **Freya** fue significativa, puesto que no describió su metodología de clase ni las actividades que se desarrollan. Lo que sí señaló es un cuestionamiento amplio de cómo se dan las clases y qué debe considerarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la novela:

El proceso de enseñanza de la novela debe partir de la lectura, que no debe ser obligatoria, luego se deben ubicar los puntos que más atrajeron a los estudiantes y partir de ahí para hacerla significativa. Se debe dar énfasis al contenido y al contexto y un poco menos de fuerza, pero sin dejar del lado del todo, la parte teórica ya que los estudiantes no son especialistas en teoría literaria. Se debe respetar la plurisignificación de la lectura sin caer en lecturas alejadas del texto. (Freya)

La **Tabla 4** ofrece una síntesis de los pasos a seguir por las personas participantes cuando enseñan la novela. Entre los datos encontrados, el común denominador es la falta de orden u organización en las metodologías, ya que no se parte de los aspectos básicos de la novela, sino que algunas personas participantes inician directamente con la lectura del texto literario o de una caracterización de los aspectos que le circundan. Para hacerlo, recurren a actividades alrededor del texto, como proyección de videos, imágenes, buscar datos del contexto y del autor que no profundizan en lo que saben los estudiantes.

Desde esta actividad, el hallazgo principal es que las metodologías desarrolladas por las personas docentes parecen estar desorganizadas o bien carecen de una secuencialidad didáctica para orientar y acompañar a los estudiantes en su proceso de encuentro e interpretación de una novela literaria. Parece que el profesorado está interesado en seguir unos pasos que plantea el programa de estudios de español, combinarlos con sus saberes experienciales y académicos porque considera que esta es la forma adecuada para abordar la novela en clase. Con esta dinámica de trabajo que exponen, se muestra que están centrados en abordar el texto literario de cualquier manera, aunque es de su conocimiento que los estudiantes no leen la novela. Ante esta situación, los docentes proponen su lectura personal del texto literario y los estudiantes la adoptan como suya.

Tabla 4

Síntesis de los pasos o metodologías para enseñar la novela

Participante	Pasos o metodologías para enseñar la novela
Samaya	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura del texto fuera de clase si es muy extenso, o dentro de la clase si es menos extenso (explicación constante conforme se lee). ● Dar una clase de ubicación (qué es la novela, su lenguaje y características). ● Crear una novela gráfica o ilustración, anuncios publicitarios, comerciales o memes relacionados con la novela.
Thena	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciar con el contexto sociocultural y la vida del autor. ● Lluvia de ideas con el paratexto del título. ● Proyección de imágenes y videos relacionados con la obra.
Balder	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis del título ● Lectura del primer párrafo y preguntas de control. ● Mapa mental en la pizarra de lo dicho por los estudiantes.

-
- Asignación de un cronograma de lectura.
 - Se les da una guía de lectura para que la resuelvan mientras se realiza la lectura.
 - Actividades de trabajo creativo o de análisis.
-

Gen

- Crear una interrogante para despertar el interés de los estudiantes.
 - Asignación de lectura por capítulos o cantidad de páginas.
 - Leer en clase.
-

Freya

No describe la metodología ni las actividades que desarrolla. Sin embargo, recomienda lo siguiente:

- Partir de la lectura no obligatoria.
 - Ubicar los puntos más llamativos para los estudiantes.
 - Dar énfasis al contenido, contexto y teoría.
 - Respetar la plurisignificación de la lectura sin caer en lecturas alejadas del texto.
-

Actividad 5

La última actividad se realizó con el objetivo de conocer los ideales que tenían las personas participantes en relación con la enseñanza de la novela en las clases de secundaria, así como las limitantes que creen que existen de acuerdo con su experiencia y cuáles cambios les gustaría realizar. Debido a eso, las respuestas de las personas participantes se dividieron en tres categorías: *problemas u obstáculos que enfrentan al enseñar novela, cambios que consideran para enseñar mejor la novela y el ideal de clase de novela.*

a. Problemas u obstáculos que enfrentan al enseñar novela

Como parte de los problemas u obstáculos que las personas participantes presentaron en sus respuestas sobre lo que enfrentan al enseñar a la novela, se encuentran aspectos que resultan

similares a los que los docentes señalan que les disgusta del género literario de la novela. **Balder** mencionó que:

Lo complejo es hacer que el estudiante lea y adquiera el hábito de la lectura y para lograr más atención del estudiante se requiere tiempo, y a veces hay que correr con otros temas del programa en detrimento de la adquisición de habilidades de comprensión lectora.

Así, entre las respuestas de las personas participantes se halló que “*lo más complejo es lograr que los adolescentes lean la obra completa*” (**Freya**), “*Lo complejo es la extensión para abordarla y para que ellos les entusiasme leerla*” (**Gen**) y “*Lo primero que considero problemático, es la poca lectura que realizan los estudiantes al abordar el género novela. Aunque se les motive en clase e iniciemos la lectura; muchos, la mayoría no les gusta leer*” (**Thenia**). Por lo que se evidenció que los problemas más relevantes son el poco interés que se tiene en los textos, por diferentes factores, principalmente porque el género se ve “*como algo obligatorio y aburrido lleno de páginas*” (**Samaya**).

Por lo tanto, se puede evidenciar que para las personas docentes el principal problema que identifican para enseñar novela es que los estudiantes no quieren leer este tipo de texto. Esto se une a los problemas de tiempo, extensión y a la necesidad de abordar otros contenidos del programa. En ningún momento mencionan como posible problema u obstáculo la metodología que implementan para enseñarla.

b. Cambios que consideran para enseñar mejor la novela

En esta categoría, dos participantes no aportaron una respuesta sobre qué les gustaría cambiar a la hora de enseñar la novela. Los otros tres participantes dieron opiniones muy diferentes: **Balder**, por ejemplo, se refirió a cambiar la evaluación para dejar de hacerlo en exámenes que diseccionan la novela, y en su lugar usar técnicas que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión:

Cambiaría la evaluación. Quitaría todo esa autopsia que se hace de la novela en un examen convencional (marque con x, pareos de personajes, lugares, complete, asocie, entre otro

montón de ejercicios carentes de sentido) y propondría que se evalúe con un ensayo que demuestre las habilidades de comprensión lectora, de interpretación del texto. (Balder)

En cuanto a **Gen**, propuso cambiar las actividades de introducción de la novela y mencionaba el aumento del uso de tecnología para llamar la atención de los estudiantes: “*lo mejor es proyectar videos, realizar una actividad introductoria y enviarlos a buscar información sobre el contexto*”. Mientras que **Freya** quería cambiar la forma de escoger las lecturas del curso para involucrar más a los estudiantes y que estos tuvieran voz a la hora de decidir qué leer: “*Cambiaría las obras haciendo censos para ver qué desean leer los estudiantes*”.

Así las cosas, en esta actividad, las personas docentes consideran como cambios necesarios el implementar otro tipo de evaluaciones, ofrecer opciones de lectura para que los estudiantes elijan la novela que les interesa y, finalmente, incorporar algunos recursos tecnológicos para acercarlos al texto literario. Si se observan sus opiniones sobre los cambios a implementar, estos son de naturaleza externa o bien pertenecen a decisiones curriculares, como cambiar la evaluación, ofrecer un corpus de novelas que resultan interesantes para el estudiantado, y que la institución educativa ofrezca recursos tecnológicos que puedan utilizar. No parecen mencionar cambios personales de sus prácticas de enseñanza, relacionadas, por ejemplo, con nuevos conocimientos teóricos y didácticos para enseñar.

c. Ideal de clase de novela

Finalmente, al preguntarles por sus ideales para desarrollar una clase de novela, se pudo observar que algunos comparten ideas similares, como **Thena** y **Samaya** que concordaron en que se pueden realizar giras con los estudiantes al teatro en donde se vean representadas las obras o lugares que tengan alguna relación con el texto:

El ideal para enseñar el género literario de la novela para mí es poder realizar giras al teatro, a ciertos lugares relacionados con la obra, poder realizar obras de teatro, y muchas otras ideas propuestas por los mismos estudiantes para abordar la lectura. (Thena)

Me gustaría tener más accesibilidad a representaciones visuales, donde el estudiante pueda tener un enfoque distinto y donde los jóvenes puedan ver de forma creativa el texto, no como

algo obligatorio y aburrido lleno de páginas sino como una forma de aprender desde otra perspectiva. (Samaya)

No obstante, algunos otros ideales fueron distintos entre sí, como el querer trabajar novelas modernas: *“Me gustaría que se promoviera más el hábito de la lectura, pero con obras llamativas para los jóvenes, literatura moderna o literatura que nos permita pasear y visitar lugares de los que se hable dentro del texto” (Samaya)*. Se mencionó, también, la opción de tener tiempo suficiente para trabajar esos textos que son extensos y el poder implementar aspectos tecnológicos, pues es lo que *“a muchos eso les llama la atención” (Gen)*: *“El ideal para enseñar sería tener más tiempo para enseñar novela con más calma, más enfocado a la habilidad de apreciación literaria, de conexión con su vida personal y no tanto a la evaluación sumativa” (Balder)*. Por último, queda el ideal de **Freya** que es que *“todos la leyeran para poder ver en sus caras que saben de qué estamos hablando”*, que se relaciona más con ese problema de la falta de interés de los estudiantes hacia los textos, pues al no leer, no se pueden realizar las actividades que se pensaban para la clase.

Finalmente, sobre la tercera categoría se constató que entre los ideales de cómo enseñar la novela, dos personas docentes proponen abarcar el contenido fuera del aula, por ejemplo, al salir a ver una obra de teatro. Otros participantes mencionan que se deben escoger otros textos literarios y que se debe cambiar la evaluación. Por último, se propone como ideal que los estudiantes lean los textos asignados. Todos estos ideales tienen un punto en común: se refieren a actividades secundarias, no a las actividades medulares que plantea la educación literaria, a saber, motivar a los estudiantes desde el ámbito personal a leer y generar lectores competentes que alcancen un nivel interpretativo. Para ello, necesitan realizar cambios en su metodología.

Síntesis de los hallazgos del Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura

A raíz de los hallazgos obtenidos a través de las actividades del Instrumento de Trayectoria de lectura, se pudo evidenciar una variedad de perspectivas en relación con el contacto con la literatura, aún más con el género de la novela, a través del tiempo, así como la aplicación de pasos determinados para enseñar el género de la novela en las aulas y los ideales que se tienen de este desde la figura del docente.

Como parte de los primeros contactos de las personas participantes con la literatura, entre las respuestas se encontraron contactos significativos con libros académicos y no académicos. Estos primeros contactos estuvieron estrechamente relacionados con las figuras motivadoras que, desde lo familiar o lo académico, marcaron un hito en ese contacto inicial y con la cercanía que tuvieron las personas participantes con la lectura a través de su vida. Dado esto, entre las respuestas a las actividades, se evidenció que el contacto que tienen las personas participantes con la lectura se describió como una evasión hacia otros mundos, pero también la relacionaron como algo distante y placentero. Por tanto, quedó establecido que el contacto académico con la lectura en las aulas generó en las personas participantes una relación del lector como docente, lo cual pudo gatillar o influir en su decisión vocacional. Por otro lado, el contacto no académico generó que la relación con la lectura fuera más personal, ligado a lo afectivo, que desembocó en la percepción de la literatura como *un escape, un bálsamo y una forma de evadir la realidad*.

Ahora bien, cuando los docentes participantes establecieron los aspectos que les gustan y disgustan de la novela, dejaron entrever que están divididos en dos percepciones distintas: una como lectores de la novela y otra como docentes que enseñan la novela. Al hablar de lo que les gusta evidenciaron que disfrutaban que las lecturas sean extensas, que haya variedad de personajes, descripciones y que sean polifónicas, por tanto, el disfrute se presenta al acercarse al texto como lector. No obstante, al enseñarla encuentran problemático que sea un texto tan extenso, pues es más difícil que los estudiantes se motiven, se requiere más tiempo en clase y sienten predilección por otros géneros. Debido a lo anterior, se hace explícita una contradicción, ya que se ve el texto de la novela con una noción de complejidad cuando se lleva al aula, opuesto a cuando el texto está destinado a su lectura personal.

Cuando se les solicitó a las personas participantes que describieran la forma en que enseñan la novela en sus clases, se pudo observar que no existe un orden en las metodologías empleadas, dado que algunos inician directamente con la lectura del texto y otros comienzan explicando o mencionando los aspectos que están fuera del texto, como el autor, el contexto y el paratexto sin partir de los conocimientos previos que posee el estudiantado. Las actividades de cierre se quedan en prácticas en las cuales se propicia la creatividad de los estudiantes o la comprobación de que realizaron la lectura, pero no se realizan actividades que promuevan el diálogo e interpretación del

texto. Por otro lado, hubo quienes, en lugar de describir sus lecciones de novela, se centraron en detallar cuál sería la clase ideal para enseñarla.

Por último, se les solicitó a las personas participantes que externaran cuáles eran las problemáticas, los cambios e ideales que consideraban para las clases de novela. En cuanto a las problemáticas, señalaron al estudiantado como principal responsable de que las clases de literatura no se llevaran a cabo de la mejor manera, pues no leen el texto asignado. También, señalaron a la obligatoriedad de la lectura y a las mismas obras como las otras razones de la falta de lectura porque su extensión complica la enseñanza. Los aspectos mencionados anteriormente muestran que los docentes parecen estar desvinculados de la responsabilidad que tienen dentro de estos problemas porque esto les permite no tomar acciones de cambio en sus prácticas de enseñanza. Aspecto que se pudo constatar cuando los docentes no propusieron alternativas a sus metodologías, sino que propusieron mejoras en aspectos administrativos como la evaluación o el uso de tecnología y en los estudiantes al mencionar que se deben involucrar al escoger las lecturas, mas no se indicó el método para llevarlo a cabo. Esta situación no varía considerablemente cuando mencionan los ideales para las clases de novela, puesto que, una vez más, proponen actividades que se encuentran fuera de la metodología que emplean para enseñar la novela, como la propuesta de salir a lugares como el teatro. Otro ideal se liga directamente con la mayor problemática que señalaron: que el estudiante lea. Sin embargo, para lograrlo es necesario que los docentes realicen cambios en sus prácticas de aula.

Observaciones no participantes de aula de la enseñanza de la novela

Durante la aplicación de la observación no participativa de las clases de la novela se buscó evidenciar las creencias expuestas por **Thená** (participante 2), **Balder** (participante 3) y **Gen** (participante 4)³ en las trayectorias de lectura, una vez que se pusieran a prueba en las lecciones. De esta manera, se pudo identificar lo que hace el docente en el aula que, en posteriores capítulos, será útil para realizar el respectivo contraste con lo que cree que hace (a través de la trayectoria de lectura). A partir de la información obtenida del Instrumento N. 2 Observación no participante

³ En este punto, Participante 1, Participante 5 y Participante 6 ya se habían retirado de la investigación.

(en el **Anexo D** se encuentra el instrumento sin aplicar, que fue validado por los lectores de este Seminario de Graduación) se constituyeron las siguientes categorías: *acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela, metodologías empleadas y la interacción del estudiante y el docente en el proceso de clase de novela* (**ver Tabla 5**). Los resultados de las observaciones se encuentran esquematizados en el **Anexo F**.

Tabla 5

Categorías de observaciones no participantes en las clases de novela

Categorías

- *Acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela.*
 - *Metodologías empleadas.*
 - *Interacción del estudiante y el docente en el proceso de la clase de novela.*
-

Cabe aclarar que, como parte de los objetivos de la investigación, se proyectó que las observaciones no participantes se llevarían a cabo en las clases de novela que el departamento de Español impartiera, por lo tanto, se cuenta con la observación de dos grupos diferentes de undécimo año, uno académico correspondiente al participante 4 y otro bilingüe asignado al participante 2, así como un grupo de séptimo año (también académico, perteneciente al participante 3).

Ahora bien, la cantidad de lecciones fue distinta para cada docente en cuanto al número total de sesiones observadas debido a que las personas participantes indicaron a los intervencionistas cuándo se podían observar las lecciones en las que trabajaron la novela. Por ese motivo, solo se observaron dos de las lecciones de **Thená**, con **Balder** se observaron siete lecciones y con **Gen** cinco lecciones. Además, cada lección era de 40 minutos, por lo que se aprovechó al máximo el desarrollo de las diferentes sesiones de aula.

Así, en cuanto a **Thená**, las dos lecciones (instrumento aplicado a la participante 2, junto a un grupo de 23 estudiantes de undécimo año, el día 23 de marzo de 2022) que se desarrollaron fueron sobre la novela *El Moto* del autor costarricense Joaquín García Monge. En el caso de

Balder, se observaron siete lecciones que tenían relación con la novela *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez (el instrumento correspondiente se aplicó al participante 3 el día 24 de marzo de 2022 junto a 21 estudiantes de séptimo año, el 28 de marzo de 2022 junto a 21 estudiantes y el 7 de abril de 2022 con 22 estudiantes). Por último, las cinco lecciones que se observaron de **Gen** se dividieron en dos textos, las dos primeras lecciones se centraron en la novela *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (instrumento aplicado al participante 4, el día 21 de abril del 2022, junto a 22 estudiantes de undécimo año) y las últimas tres lecciones se desarrollaron sobre la novela *El Moto* (instrumento aplicado el día 29 de abril de 2022 al mismo grupo de undécimo año).

Acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela

Gracias a las observaciones no participativas de las clases del género novela realizadas a las personas participantes, se pudieron obtener datos en cuanto a sus prácticas de aula. Así pues, a continuación, se detallan, por participante y por nivel, estos acontecimientos relevantes de las sesiones de cada uno de los docentes (**ver tabla 6**). Se desarrollan en orden cronológico según se avanzaba en las lecciones o se desarrollaba en la lección que el participante destinó para ver el texto de la novela.

Tabla 6

Primera categoría: Acontecimientos relevantes de la sesión de clase del género novela

Participante	Acontecimientos relevantes de la clase del género novela
Thena (undécimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización de la obra <i>El Moto</i> en la Generación del Repertorio Americano, así como su autor Joaquín García Monge. ● Explicación de qué es un “gamonal” y qué es un “campesino”. ● Contextualización del espacio sociocultural y las temáticas de la novela. ● Lectura y explicación de las diapositivas presentadas a la clase. ● Actividades de práctica por Microsoft Teams.

Balder (sétimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción conceptual sobre el género de la novela (esquematización de ideas). ● Esquematización sobre los géneros literarios y características de la novela. ● Búsqueda de títulos de novela como actividad de cierre. ● Esquematización sobre los datos del autor Joaquín Gutiérrez. ● Búsqueda de cinco características de cómo era el contexto social de Costa Rica en la década de 1940. ● Presentación de imágenes para ilustrar el paratexto de la novela <i>Cocorí</i> y otros aspectos relacionados. ● Proyección de video descriptivo de Costa Rica en la década de 1940. ● Preguntas de comprobación y comprensión lectora. ● Inicio de lectura del texto literario, junto a preguntas de control.
-----------------------------------	---

Gen (undécimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización sobre la novela de <i>Robinson Crusoe</i> y el género literario de la novela. ● Preguntas de análisis en los cuadernos de los estudiantes para complementar la lectura de la novela. ● Inicio de la contextualización sobre <i>El Moto</i>, partiendo de la noción de novela corta. ● Lectura en voz alta por parte del estudiantado del texto literario, con acompañamientos por parte de la docente.
-------------------------------------	---

a. Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Thena

De acuerdo con la categoría de desarrollo de la clase, se pudo observar que **Thena** indica que iniciarán el tema de literatura costarricense con la primera novela nacional, es decir *El Moto*. Para eso hizo uso de una presentación de PowerPoint. En la primera diapositiva se mencionaba

un listado de las diferentes generaciones que ha habido en la literatura costarricense y, después de enumerarlas, contextualizó *El Moto* dentro de la generación del Repertorio Americano. Seguidamente, procedió a avanzar en las diapositivas hasta encontrar la que tuviera las características de dicha generación. Mientras leía la información de esa diapositiva, iba contextualizando a los estudiantes en un período de la historia costarricense, pues menciona que esta generación se encontraba ligada a la revista del Repertorio Americano que existió de 1919 a 1958 y cuyo director era Joaquín García Monge. Después de dar esta información, les pregunta a los estudiantes: *quién es Joaquín García Monge*, esperó un tiempo y, como ningún estudiante dio respuesta, les dijo que fue el autor de *El Moto*.

Posteriormente, les comenta a los estudiantes de undécimo que esta literatura se desarrolló durante la crisis del régimen oligárquico liberal y, con base en eso, les indica cuáles son las características propias de los textos de la generación del Repertorio Americano. Dentro de esta explicación, al hablarles de los personajes propios de la literatura (el gamonal y los campesinos), les pide a los estudiantes que le indiquen quién es el gamonal en la novela, quiénes serían peones agrícolas y cuáles son los hombres que dominan dentro de la novela en estudio. Las siguientes diapositivas que muestra contienen información biográfica de Joaquín García Monge.

Luego de esto, cambia a una diapositiva que contiene información propiamente de la novela que se está estudiando. **Thena**, antes de continuar con la clase, les comenta a los estudiantes que si hubieran hecho la lectura del texto se entendería mejor la explicación. Luego procede a contextualizar la novela dentro del realismo costumbrista y les pide a los estudiantes que le indiquen *costumbres que tenemos nosotros ahorita*. Explica en las siguientes diapositivas el contexto sociocultural, las temáticas (el amor -aquí dos estudiantes participan explicando cómo se ve este tema dentro de la novela-, la soledad -**Thena** pregunta a sus estudiantes *por qué la soledad*; sin embargo, no espera a que ellos le contesten-, la religiosidad, la educación como modelo reproductor de valores patriarcales), la lucha de dos discursos sociales bien marcados (a partir de esta diapositiva, **Thena** se limita a leer y explicar lo que dicen las diapositivas, sin pedir la participación de los estudiantes), los valores negativos y positivos de la sociedad dentro de la novela.

Thena pregunta a sus estudiantes si tienen alguna duda sobre la novela, pero recalca que

“cuando no se ha leído, no hay mucho que preguntar. Hubiera sido riquísima la participación si ustedes realmente hubieran leído”. Después les indica a los estudiantes que le subió a la sección de “archivos” de Microsoft Teams una práctica (**ver Anexo G**), procede a explicarles lo que quiere que le contesten en cada parte y luego les da tiempo para que lo realicen. Los estudiantes completan la práctica hasta que se termina la lección, por lo que no hay una actividad de cierre.

b. Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Balder

En cuanto a **Balder**, sí se pudo observar una actividad de inicio, en la cual se establecía en conjunto el concepto de novela, características y clasificación con el fin de que existiera un mismo lenguaje entre estudiantes y profesor, esto debido a que se observó una clase de séptimo año. Así pues, el desarrollo de ese inicio consistió en la construcción en conjunto (docente y discentes) de un esquema en la pizarra en el que se plasmaron los detalles anteriormente mencionados y, gracias a que el docente les solicitó previamente a los estudiantes buscar el concepto de novela, sus características y los diferentes tipos que se podía tener de este género literario, el esquema se llevó a cabo con la información que los estudiantes compartieron y la guía del docente para poner orden a las ideas. Ante esto, la elaboración del esquema en la pizarra, en primer lugar, se estableció por parte del docente en el que colocó el concepto “novela” como primer punto importante para abordar. Seguidamente, varios estudiantes levantaron la mano y leyeron en voz alta los conceptos de novela que habían investigado. Entre estas participaciones se destacan anotaciones como *“la novela es un texto narrativo, que por lo general es extenso en cuestión de narración y variedad de personajes”*. Este concepto sirvió para que **Balder** desarrollara, junto con los demás estudiantes, una conceptualización de la novela con la que todos estuviesen de acuerdo. Al final, el concepto de novela que establecieron fue el de *“un texto narrativo que cuenta con el abordaje de una o varias temáticas y con una variedad de personajes que intervienen en la historia”*.

De esta misma manera se establecieron las características de la novela, las cuales **Balder** colocó en formato de viñeta en la pizarra para seguir desarrollando el esquema de que la novela es aquel texto que *narra hechos reales o ficticios, hay un predominio de la narración y la variedad de personajes ofrece diferentes puntos de vista de los hechos que acontecen en la narración*.

Cuando se realizó la última parte del esquema donde se describiría los tipos de novela, **Balder** realizó una comparación con el cine y la música, con lo cual les preguntó a los estudiantes “¿cuáles géneros de películas conocen? O, mejor aún, ustedes escuchan mucha música, ¿cuáles son sus géneros preferidos?”. Los estudiantes ofrecieron diferentes respuestas, destacaron las películas de géneros de terror, suspenso, comedia, drama y ciencia ficción y, en relación con la música, los géneros que más escuchan son rap, reggaetón, trap y rock. **Balder**, con esta información, les explicó que la novela también puede desarrollarse de una manera parecida a las películas o a la música, con lo que la novela también puede categorizarse por géneros, como *miedo, comedia, históricas, fantasía o ciencia ficción*.

En este momento de la clase, **Balder** les explicó que la novela que iban a leer sería *Cocorí* y les pidió que buscaran información sobre el autor y la novela para la siguiente lección. Seguidamente, les indicó a los estudiantes que investigaran nombres de novelas para colocarlas como ejemplos en el esquema y procedieron a copiarlo en sus cuadernos. Con esto cerró la clase.

Tras la primera sesión de clase en la cual se definió el concepto de novela, **Balder** inicia un nuevo contacto con los estudiantes de séptimo año para continuar con el género literario. Así, antes de pasar lista, el docente les recuerda la tarea asignada y les pregunta el concepto que están trabajando: *la novela literaria*. Al iniciar con el repaso de los conocimientos previos por parte del docente, este les pregunta el concepto de novela que fue vista anteriormente, por lo que los estudiantes de séptimo año le contestan algunas características, como lo son el tener narrador, presentar acciones reales e imaginarias, ser extensa, poseer mucha diversidad en cuanto a personajes, entre otras.

Posteriormente, **Balder** comenta que la novela se encuentra entre los géneros literarios que estudiarán durante el transcurso del año y que, por sí misma, posee muchas clasificaciones, como gótica, ciencia-ficción, comedia e histórica. Tras esto, les menciona a los estudiantes que el texto literario al que se enfrentarán es la novela *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez Mangel, por lo que ese será el primer aspecto relacionado con la novela que se retomará por parte del estudiantado y el docente: *quién escribió el texto*.

Como el docente ya les había pedido de antemano buscar información con relación a la biografía de Joaquín Gutiérrez, **Balder** solicitó que algunos estudiantes compartieran lo que

encontraron mientras que los demás escuchaban atentamente cada aporte. Algunos aspectos relevantes que los estudiantes señalaron fueron apuntados por **Balder** en la pizarra para retomarlos posteriormente, como por ejemplo el dato de que *Cocorí* fue traducido a muchos idiomas y que fue publicada en 1947. Así continuó dirigiendo los comentarios hacia el texto y su contexto histórico (después de la Segunda Guerra Mundial).

Al continuar con la clase, el docente retoma uno de los aspectos mencionados por una estudiante, en la que hace la aseveración de que *Cocorí* es un texto catalogado como cuento largo o como novela corta. No obstante, para efectos de la clase, se considerará la segunda acepción para el texto literario. Ya, al poseer los datos del autor, pueden pasar a la época en la que fue publicado el texto, es decir, su contexto sociohistórico. **Balder** les pide a los estudiantes que busquen al menos cinco características de cómo era el contexto social de Costa Rica en 1947 durante un período de 15 minutos. El docente guía esta búsqueda, dando recomendaciones o señalándoles que deben ampliar la investigación de ser necesario.

Tras la pequeña investigación, se anotan algunos de los hechos relevantes en la pizarra, como por ejemplo la Huelga de los Brazos Caídos, la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la creación del Código de Trabajo y el surgimiento de la Caja Costarricense del Seguro Social. Además, se menciona que había machismo, desigualdad y que es el momento en el que se establecen las garantías sociales en el país. Al anotarlos en la pizarra, pide a los estudiantes que escriban esta información en sus cuadernos para que vayan complementando con la información sobre el autor y las características de la novela.

Por tanto, este contexto obtenido de manera conjunta se complementa por medio de imágenes (incluida una de la portada, es decir, el paratexto gráfico del libro) y preguntas de análisis (**ver Anexo F**) que encauzan al estudiante a conocer elementos del ambiente de la novela como, por ejemplo, la noción de puerto y selva, que se priorizaron para la contextualización de la lectura. Esta asignación se da cerca del final de la clase, por lo que queda como tarea para el lunes siguiente.

Esta sesión de clase se desarrolló de manera presencial, se empleó la computadora para pasar lista y **Balder** pretendió utilizar el televisor para la presentación, pero este no encendió. No obstante, los estudiantes emplearon sus teléfonos para buscar la información sobre el contexto

social de 1940 y para observar las imágenes sobre la zona de Limón y otras que permiten conocer el ambiente de la novela. Además, parece que se da una planificación previa de la clase, pero no queda claro si se cumplen completamente con los tiempos, debido a que el docente plantea que algunas actividades se realizarán en 15 minutos (como la búsqueda de información sobre el contexto social), pero la duración es más extensa.

En la siguiente lección, como parte del desarrollo, **Balder** retomó la contextualización más cercana a la parte social en la que se enmarca la novela *Cocorí*. Por esta razón, se proyectó a los estudiantes un video en el que se describe la Costa Rica de la época, su desarrollo social, económico, sus costumbres y las tradiciones. La puesta en común sobre la información que los estudiantes buscaron en relación con el autor de la novela dio pie a la lectura de las primeras páginas de esta por parte del profesor y, también, a las preguntas control (**ver Anexo F**) que realizó a los estudiantes las cuales se podrían categorizar como preguntas de comprobación y comprensión de lectura. Como se describió anteriormente, estas preguntas se intercalaban con la lectura de la primera página de la novela, así que parte de esas preguntas control también tenían que ver con lo que la lectura describe de los acontecimientos de los personajes o la introducción de personajes que no se encontraban al inicio de la lectura. Por ejemplo, **Balder** pregunta a los estudiantes “¿Quién es la persona que le solicita al personaje principal que tenga cuidado?”. Ante esto algunas respuestas fueron que posiblemente sería la “abuelita” o un familiar cercano. De esta manera, **Balder** consigue que se siga la lectura de la novela hasta que la lección llega a su fin. Lamentablemente, no se tienen referencias al cierre que se dio a la novela, dado que no se pudieron observar más lecciones del participante.

c. Acontecimientos relevantes de la clase de novela de Gen

Con respecto a **Gen**, ya había asignado la lectura de *Robinson Crusoe* antes de la observación de la clase y, para este punto, lo que se realizó fue una recopilación de los conceptos previos que habían obtenido los estudiantes sobre el género literario para pasar a un análisis del texto como tal.

Lo primero que realiza la profesora es pasar lista de clase. Para iniciar con la introducción de la clase, la pregunta que realiza **Gen** es “¿Quién era Robinson?” para luego retomar lo visto y

leído en el texto literario en clases anteriores. Algunos estudiantes realizan un resumen de la novela en voz alta. Posteriormente, la pregunta que se plantea al grupo es “¿Cuál es el autor?” y también se da la respuesta entre varios estudiantes. Así, la docente recuerda al grupo la relación autobiográfica del texto literario, pues señalan el hecho de que el autor murió lleno de deudas. De ahí que la profesora, a raíz de los aportes de los estudiantes, enlaza los conocimientos previos sobre las características de la novela (cantidad de personajes, tipo de desarrollo temporal, extensión, trama, entre otras) para pasar a las nociones que poseen sobre cultura, historia, religión y aventura como los temas principales de *Robinson Crusoe* para hacer comentarios sobre las diferentes acciones dentro del texto literario.

Al tener esta contextualización, **Gen** menciona a los estudiantes que les hará unas preguntas de análisis que contestarán en sus cuadernos, tomando como referencia las presentaciones que ya habían trabajado sobre cómo realizar análisis de estos textos literarios (**ver Anexo F**) Así, la asignación de clase queda para que se preparen ante el examen que tendrían la semana siguiente y, de esta manera, realizar el análisis del texto.

A modo de cierre de la lección, **Gen** realiza unas preguntas sobre si les gustó la novela de aventuras que leyeron y despide a los estudiantes. Estos no terminaron las preguntas, pero ella cierra la clase en ese instante.

En las siguientes lecciones se trabajó con el texto de *El Moto*, por lo que las clases iniciaron con la aclaración por parte de **Gen** de que una característica de la novela es que suele ser un texto largo, pero que, en este caso, no lo será, por lo que se leerá durante el transcurso de la clase. Se toma el texto y la profesora señala la importancia de leer un texto literario costarricense para estudiar las costumbres. Además, señala que el documento inicia con la bibliografía del autor, pero que en este caso lo lee hasta el final; así, los estudiantes leen activamente el texto uno a uno, en voz alta, de acuerdo con el ritmo de lectura que les dé la docente para sus constantes intervenciones de guía. Estas intervenciones pretenden ayudar a los estudiantes ante la comprensión del texto, dado a que tiene un léxico distinto al que emplean comúnmente, por lo que las preguntas pretenden explicar situaciones que no queden claras dentro del texto (**ver Anexo F**).

A raíz de la presencia de muchas palabras desconocidas por los estudiantes, la profesora les pide que realicen en sus cuadernos un par de columnas: en una colocarían los

costarrriqueñismos que no identifiquen y en la otra qué significa. Por tanto, al acabar la lección, les pide que marquen la página para continuar leyendo en la siguiente.

A manera de síntesis, se pudo extraer como principal hallazgo del Instrumento N. 2 Observación no participante que el profesorado desarrolla toda una clase de novela sin que los estudiantes hayan leído el texto. Por tanto, no se parte de conocimientos previos para tener un bagaje contextual y temático del texto por leer, tampoco se abre la clase para que los estudiantes exterioricen sus propias lecturas interpretativas o críticas y, además, no se cierra la clase para observar el alcance de conexiones personales o charlas literarias del texto con los discentes.

Metodologías empleadas

Entre los datos recolectados en el Instrumento N. 2 Observación no participante, se pudo evidenciar las metodologías que emplean los docentes durante las lecciones donde se desarrolla el género novela. Tomando como punto de referencia lo dicho en el marco teórico, en esta sección se parte de la noción de la metodología tradicional o no tradicional y se detallan las actividades a través de la **Tabla 7**. Estas se encuentran de acuerdo con el orden de los participantes, es decir, participante 2 (**Thena**), participante 3 (**Balder**) y participante 4 (**Gen**).

Tabla 7

Segunda categoría: Metodologías empleadas

Participante	Metodologías empleadas
Thena (undécimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología tradicional: <ul style="list-style-type: none"> ○ La docente posee el conocimiento y lo transmite a los estudiantes por medio de una Presentación de PowerPoint. ○ Solicita ejemplos textuales a los estudiantes. ○ Realización de práctica al final de la exposición magistral.

-
- Balder (séptimo año)**
- Metodología tradicional
 - Esquematiza el concepto de novela, sus características, contextualiza y anota la biografía del autor con ayuda de la información recolectada por los estudiantes. Asimismo, deja en claro por qué es importante que los estudiantes conozcan estos datos antes de leer el texto.
 - Realiza una lectura del texto dirigida por él, durante la cual hace preguntas de control a los estudiantes. No obstante, estas preguntas no solo buscan comprobar la lectura, sino también generar comprensión del texto en los estudiantes.
-

- Gen (undécimo año)**
- Metodología tradicional:
 - No realiza un análisis contextual y paratextual de las novelas antes de entrar a la lectura.
 - Incentiva a los estudiantes para que expliquen el texto de *Robinson Crusoe* y realiza una lectura guiada del *El Moto*.
 - Actividad con preguntas que guían el análisis de la novela *Robinson Crusoe*.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Metodologías empleadas por Thena en sus clases de novela

Ahora bien, con la segunda categoría de metodologías empleadas, a lo largo de la observación, se pudo entrever que **Thena** emplea una metodología tradicional a la hora de explicar la novela. Esto debido a que la docente transmitía el conocimiento a sus estudiantes de undécimo año mediante una presentación magistral sobre las características relevantes de la generación del Repertorio Americano, de la biografía del autor y del contexto social en el que se encuentra inmersa la obra (la oligarquía y el costumbrismo).

Por tanto, en la presentación se encuentran los temas de *El Moto* que **Thena** quiere abordar

con los estudiantes. Cabe destacar que, en esta sección de la clase, la profesora solicitó a los estudiantes que le dieran ejemplos sacados del texto. De esta manera, se abordó el tema del amor, la soledad, la religión, la caracterización de los personajes y la lucha de dos discursos sociales. Por último, **Thená** pidió a los estudiantes que buscaran en la plataforma Teams una práctica relacionada a la novela para que la trabajaran en lo que quedaba de la lección, ya fuera de manera individual o grupal.

b. Metodologías empleadas por Balder en sus clases de novela

Para **Balder**, la metodología empleada guarda relación con lo observado con **Thená**, al presentar en la lección unas actividades tradicionales a la hora del proceso de lectura del texto con los estudiantes de séptimo año. Es el profesor quien lee en voz alta y quien realiza preguntas control ante la lectura (**ver Anexo F**) a los estudiantes para identificar si están o no siguiendo las ideas. Estas preguntas las complementa con otras enfocadas a la comprensión lectora, con el fin de atraer la atención de los estudiantes a los detalles que podrían contextualizarlos en las situaciones que se narran en la historia.

A su vez, se pueden evidenciar actividades dentro del proceso que realiza para la enseñanza de la novela donde existe mayor semejanza a una metodología no tradicional. Esto se evidencia cuando se plantea el tema de la novela, su contexto y la vida del autor utilizando la pizarra para anotar las ideas traídas por los alumnos, sus matices de opinión y el conocimiento académico del profesor. Cabe destacar que **Balder** toma como referencia lo que los estudiantes saben sobre la novela, así como sobre el autor, y posteriormente les plantea cuál es el propósito de conocer ciertos elementos previos a la lectura del texto literario. Así, al realizar la búsqueda del contexto social costarricense en 1940, el docente es un guía y ayuda con diferentes ejemplos de características.

c. Metodologías empleadas por Gen en sus clases de novela

Por otro lado, **Gen** emplea una metodología en la cual acompaña a los estudiantes de undécimo año en el proceso de aprendizaje, por lo menos en lo relacionado con *Robinson Crusoe* y con la lectura dirigida de *El Moto*. No obstante, las actividades no se desprenden de un proceso

tradicional de enseñanza de la novela que se ha trabajado en las aulas durante los últimos años. Esto queda en evidencia cuando se inicia con la novela de Joaquín García Monge, pues se parte directamente de la lectura del texto literario, sin realizar una contextualización de la obra o analizar los elementos paratextuales que se encuentren.

A pesar de todo lo anterior, el interés de los estudiantes por la metodología empleada se nota desde el primer momento de la clase. Durante las lecciones de la novela de Defoe, el estudiantado aporta activamente durante la primera parte de las lecciones e interviene con dudas durante la segunda parte. Igualmente, la lectura del texto *El Moto* se realiza con la participación de una buena parte del grupo, que escucha con tranquilidad la lectura en voz alta que realiza uno de sus integrantes.

Por ende, se evidenció que, como parte de la segunda categoría *Metodologías empleadas*, los tres docentes implementaron actividades tradicionales al momento de realizar las clases del género novela. Por otro lado, también se logró observar que hay actividades que guardan semejanza con parámetros fuera de lo tradicional, por ejemplo, el propiciar que los estudiantes realicen investigaciones autónomas de aspectos como el contexto social y el realizar lecturas conjuntas del texto en clase, en las cuales se busca que el estudiante tenga un papel más activo dentro de las lecciones. Sin embargo, la mayoría de las actividades que se realizaron siguen estando dentro de la metodología tradicional (actividades magistrales, asignaciones de comprobación de lectura, entre otras).

Interacción del estudiante y el docente en el proceso de la clase de novela

La última categoría en la que se dividió la información recolectada en las observaciones es la de *interacción del estudiante y el docente en el proceso de clase de novela*. Debido a que las observaciones realizadas fueron de manera virtual, fue complicado para los intervencionistas saber cómo interactuaron los estudiantes entre ellos, pues no se podían observar. Esto representa una limitación de la investigación, debido a la falta de evidencia que se habría obtenido en una observación presencial. Con respecto a su interacción con el docente, esta se podía deducir por las respuestas que daban a las preguntas que hacían los profesores. Estos datos recolectados se encuentran especificados en la **Tabla 8**, y ordenados de acuerdo con los participantes: participante

2 (**Thena**), participante 3 (**Balder**) y participante 4 (**Gen**).

Tabla 8

Tercera categoría: Interacción del estudiante y el docente en el proceso de clase de novela.

Participante	<i>Interacción del estudiante y el docente en el proceso de la clase de novela</i>
Thena (undécimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Poca participación por parte de los discentes. ● Pocos estudiantes realizaron la lectura de la novela.
Balder (séptimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Refuerzo constante para solicitar la atención de los estudiantes. ● La clase se mostró receptiva y con una buena disposición para participar en el diálogo. ● Aportan ejemplos de sus conocimientos previos.
Gen (undécimo año)	<ul style="list-style-type: none"> ● Interacción activa de los estudiantes al presentar los temas de discusión y análisis de la novela. ● Asignaciones por parte de la docente para completar individualmente. ● Preguntas de los estudiantes dirigidas a la docente para una mejor comprensión del texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre el léxico, palabras sin comprender. ○ Sobre el contexto de la obra.

a. Interacción estudiante-docente en la clase de novela de Thena

En el caso de **Thena**, hubo poca participación por parte de los estudiantes de undécimo año debido a que pocos leyeron el texto de Joaquín García Monge, esto ocasionó que la docente hiciera comentarios durante las lecciones aludiendo que la participación y la comprensión de lo

que ella les estaba explicando sería mejor si ellos hubieran leído el texto.

b. Interacción estudiante-docente en la clase de novela de Balder

En cuanto a **Balder**, al tener el nivel de séptimo año, mucha de su intervención con los estudiantes era solicitando su atención o que tuvieran un mejor comportamiento dentro del aula. Sin embargo, cuando se abrieron los espacios para el diálogo y la discusión se mostraron receptivos y dispuestos a participar, incluso aportando ejemplos de sus conocimientos previos. Lastimosamente, el papel de **Balder** como coordinador académico también provocó que por momentos atendiera otras situaciones fuera de la clase que no tenían que ver con las actividades. A pesar de que esto interrumpe la interacción académica, debido a la ausencia del docente en el aula, se oyen interacciones entre estudiantes en el aula, pero no relacionadas con el texto literario.

c. Interacción estudiante-docente en la clase de novela de Gen

Ahora bien, en las lecciones de **Gen**, como se mencionó anteriormente, los estudiantes de undécimo año participaron de manera activa en las dinámicas propuestas para ambos textos literarios, pero, de igual forma, tuvieron asignaciones individuales por completar. Lo más significativo ante la lectura del texto *El Moto* fue que no se presentan interacciones entre los estudiantes que interrumpan la lectura individual frente al resto del grupo; solamente aquellas dudas que expresan a la docente y que propician la guía de esta en la comprensión del texto, puesto que las preguntas se relacionan con palabras que no se comprenden o sobre situaciones en la novela que no se relacionan con el contexto actual del estudiantado.

En relación con la interacción que tiene el estudiantado con los procesos de aula, queda en evidencia que en las clases de **Thena** no hay suficiente participación, aunado al hecho de que los estudiantes no leyeron el texto literario asignado. Por otro lado, en cuanto a **Balder** sí se observó la participación de los estudiantes, tanto al interactuar con el docente durante las actividades como cuando se encontraban solos e interactuaban entre ellos, aunque no fuese en relación con los contenidos vistos en clase. Finalmente, los estudiantes de undécimo de año a cargo de **Gen** participaron de manera constante en las actividades, y cuando se dio el proceso de lectura grupal, los estudiantes escuchaban activamente y no interrumpían a sus compañeros, salvo

para evacuar dudas que surgían a raíz de la propia lectura. Por tanto, al final del proceso, debido a la metodología tradicional empleada en las aulas, el estudiante es quien espera las indicaciones del docente para participar en clase, ya que no se brindan los espacios óptimos para que el estudiante genere un hábito de lectura.

Síntesis de los hallazgos del Instrumento N. 2 Observación no participante

Entre los hallazgos más relevantes en las observaciones aplicadas a los docentes, se pudo evidenciar que las personas participantes realizan los procesos de análisis literarios con los estudiantes sin que estos hayan leído el texto literario asignado; además, no existe un orden en las actividades que se realizan, pues se parte de la lectura del texto, de la explicación de elementos contextuales. Por ejemplo, cuando **Balder**, inició tomando en cuenta los conocimientos previos, no tuvo una continuidad en las actividades para generar objetivos de lectura o propiciar un análisis posteriormente.

En cuanto a las metodologías empleadas, los tres docentes implementan actividades tradicionales al momento de abordar el género novela en las aulas. De una u otra manera, las actividades parten de la dirección por parte del docente de los comentarios realizados o que, del todo, no permite la interacción del estudiante en el proceso de clase. No obstante, se propician algunas actividades que promueven la participación del estudiantado en el proceso de clase, pero no se alejan completamente de la metodología tradicional.

Por último, en relación con la interacción que tiene el estudiante y el docente en las clases del género novela, se encontró que los estudiantes esperan indicaciones para participar, realizar trabajo autónomo o para la lectura del texto literario. Esto coincide directamente con el concepto de metodología tradicional en el cual la figura del profesor es la única que tiene el conocimiento y el estudiante simplemente recibe la información. En las clases observadas, se evidencia que los estudiantes siguen teniendo este papel pasivo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y es el docente el que dirige la clase; es decir, los estudiantes no están logrando acercarse al texto literario de la novela debido a una metodología de trabajo implementada por las personas docentes que carece de orden, secuencialidad, conocimiento didáctico de los principios de una educación literaria.

Capítulo V — Las experiencias guían el futuro — - Análisis de los hallazgos -

*«El pasado puede doler, pero
tal y como yo lo veo, puedes:
o huir de él o aprender»
“El Rey León”*

Este es el momento donde el verdadero corazón y temple de los héroes es puesto a prueba, pues es normal que se sientan juzgados o analizados durante las pruebas que tienen que atravesar. Sin embargo, para ser dignos de entrar a la forja de los enanos, los viajeros deberán apreciar sus debilidades para saber dónde está lo que se tiene que reparar. No se debe olvidar que el mayor obstáculo para avanzar son las cadenas que nos anclan a un pensamiento, a un lugar o a una acción.

Desde los instrumentos de investigación aplicados, se evidencia que las acciones de las personas docentes en sus sesiones de clase permean el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Estas acciones deben indagarse adecuadamente a la luz de preguntas que revelen qué piensan sobre los contenidos que enseñan, cómo creen que deben enseñarse e, incluso cómo es que creen que los enseñan y cómo aprenden sus estudiantes todos esos contenidos (Díaz et al., 2010, p. 423). De esta manera, a través de instrumentos investigativos que profundicen tanto en las percepciones como en las acciones, se podrá localizar esos elementos de “¿qué creo que hago?” y “¿qué hago realmente?”.

Así las cosas, en el presente capítulo se establece un análisis de la información recolectada tanto en las trayectorias de lectura como en las observaciones no participantes de aula de la enseñanza de la novela. Cabe aclarar que, si bien en el Capítulo IV se describen todas las trayectorias de lectura ofrecidas por los profesores, solo se analizarán las trayectorias de la participante 2 (Thena), del participante 3 (Balder) y de la participante 4 (Gen), quienes completaron el proceso de la intervención formativa en su totalidad. Para efectos del desarrollo del análisis de los hallazgos, se sigue el mismo orden de las

actividades de la trayectoria de lectura (ver Anexo C); no obstante, el análisis no solo seguirá los datos del Instrumento N. 1, sino que incluye análisis del Instrumento N. 2 de manera conjunta.

Análisis de los hallazgos de la participante 2 (Thena)

En el caso de **Thena**, en su trayectoria de lectura señala que sus figuras motivadoras estaban relacionadas con profesores universitarios, por lo tanto, en sus prácticas de aula replica los modelos de la metodología tradicional de enseñanza y aprendizaje obtenidos en su formación universitaria. Ahora bien, este aspecto academicista no solo se pudo observar en la metodología de sus clases de novela, sino también en que, al describir su relación con la lectura en la actualidad, **Thena** deja entrever que no es tan intensa como en su época universitaria, pero sí es placentera. Sin embargo, se entrevistó que cuando puede describir una relación en un ámbito personal, la conecta solamente con lo académico, ligado a las lecturas que realiza para sus clases. Esta diferenciación entre un profesor que lee en su tiempo libre y otro que lee únicamente lo que debe enseñar es significativa porque

los profesores que son lectores habituales son los más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo (como por ejemplo la discusión literaria), mientras que los docentes poco lectores, que suelen mantener una postura eferente hacia los textos, parecen menos inclinados a valorar la interacción y el intercambio de ideas sobre lo leído. (Morrison, et al, 1999, citado en Munita, 2018, p. 10)

Por estas razones, se evidenció que **Thena** utilizó una metodología tradicional de enseñanza y aprendizaje, en la cual el desarrollo de la clase se centró en una presentación de PowerPoint. Esta práctica de clase puede guardar relación con lo que plantea Munita (2016) con respecto a que los docentes replican, en su ejercicio profesional, el modelaje recibido durante su formación escolar o académica (p. 79). En sus clases, lo anterior se ve reflejado en que, por ejemplo, no se observó una motivación de lectura que incentivara a los estudiantes a leer el texto asignado y cuando los estudiantes llegan a la clase inician con la presentación en PowerPoint, a partir de la cual **Thena** les

señala que, debido a la no lectura, la clase será poco participativa. Por último, en el cierre de la clase les asignó una práctica de aula para finalizar (**ver Anexo G**).

Ahora bien, las preguntas que realizó **Thena** durante su explicación de la novela corresponden únicamente a comprobación de lectura. Además, aunado a la no lectura mencionada anteriormente, se observó que las actividades planteadas no solventaban la ausencia de lectura por parte del estudiantado, sino que se procedió con la explicación y análisis que la docente traía preparados de antemano. Esto refleja que el contenido de las clases de Español se posiciona como primordial al acercarse a la novela, pero se deja de lado el disfrute y la interpretación que se alcanza a través de la lectura (Ramírez, 2007, p. 91).

Así pues, **Thena** planteó que se debería tener un disfrute y placer con la lectura, sin embargo, no realizó actividades que involucraran a los estudiantes en la lectura de la novela. Asimismo, indica que la literatura sirve para desarrollar la criticidad en los estudiantes; no obstante, en sus clases no se evidenciaron espacios de participación en los que los estudiantes pudieran externar sus impresiones del texto o de los contenidos que se pueden tratar en este, sino que únicamente se los entregó mediante la presentación, lo que demuestra que para esta participante el cubrir los contenidos es la prioridad en sus clases, más que la participación y aportes que pudieran llegar a generar los estudiantes desde sus propias lecturas. Cabe resaltar que *Thena* plantea el *desarrollar criticidad en los discentes* como una función de la literatura y recomienda que debiese haber un disfrute al acercarse a los textos literarios. No obstante, en su realidad de aula se visualiza todo lo contrario debido a la metodología empleada, en la que no se generan espacios de análisis interpretativos en los cuales los discentes comenten la novela leída.

Por otro lado, cuando **Thena** describió en su trayectoria de lectura cuál era la problemática que observaba en la enseñanza de la novela, únicamente se refirió a que los estudiantes no leían. Esta desmotivación por parte de los discentes no siempre está relacionada al hecho de que no les llame la atención leer, sino que la forma en que se trabaja el texto literario en el aula, que usualmente son actividades ligadas a la evaluación sumativa, provocan que ellos se centren más en la resolución de la práctica para ganar el cotidiano del día que interpretar su lectura del texto y dialogar en la clase (Ramírez, 2007, p. 64).

Por tanto, se esperaba que **Thená** propusiera algunos cambios referentes a la manera de abordar el texto o de actividades que le permitiera motivar la lectura en los estudiantes, pero el acercamiento al cambio estuvo ausente y, además, el ideal que describió se refería a realizar actividades fuera del aula, como giras. Todo esto se resume en que la participante sigue delegando las oportunidades de cambio a factores externos de sus clases.

En conclusión, **Thená** posee nociones de cómo se debe enseñar la novela, sin embargo, no se evidencian en su quehacer de aula, lo que propicia una falta de motivación lectora en los estudiantes. En suma, todo lo anterior evidencia que las personas docentes del departamento de Español deben enriquecer su “yo lector” para que, cuando apliquen determinadas técnicas, quien motive la lectura no sea solo el académico que busca completar un currículo determinado, sino un lector que promueva la lectura en aquellos que está formando (Munita, 2016, p. 79).

Análisis de los hallazgos del participante 3 (Balder)

El proceso de enseñanza y aprendizaje que aplicó el participante 3 se encuentra permeado por su sistema de creencias, desde sus primeros contactos hasta lo que concibe como su ideal de una clase de novela. Los resultados obtenidos del Instrumento N.1 Trayectoria de lectura y el Instrumento N.2 Observación no participante, proporcionaron datos que indican que **Balder** posee el recuerdo más significativo en relación con sus primeros contactos con la lectura (debido a que se encuentra relacionado con su espacio íntimo y afectivo) y que, de la misma forma, influye en el primer contacto en el desarrollo de sus lecciones. Por consiguiente, Munita (2014) señala que las experiencias iniciales con la lectura que se dan en el ámbito familiar se presentan muy arraigadas en los espacios íntimos y en la dimensión afectiva del individuo, pero también permea la motivación que, como adultos, tendrá el individuo ante la lectura (p. 69). **Balder** establece esta conexión entre sus primeros contactos y sus lecciones a través del interés en acercar el texto a los discentes que tiene a su cargo, ya que se dio espacio suficiente para que desarrollaran aspectos circundantes al texto de *Cocorí* y, por tanto, tuvieran una motivación para leer.

Como parte del desarrollo de la motivación y contextualización que hace el participante de la novela, se emplearon recursos audiovisuales para acercar al estudiante a través del paratexto del libro y presentarle de esta manera el contexto sociocultural de cuando se publicó el texto literario.

Además, **Balder** les propuso a los estudiantes que indagaran sobre datos biográficos del autor Joaquín Gutiérrez guiándolos en el proceso, así, la persona estudiante obtuvo un papel más activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde se encontraron los indicios más relevantes de la implementación de una metodología no tradicional, dado que el participante generó espacios en los que los discentes tienen un papel más activo dentro del desarrollo del aula. Así pues, **Balder** procuró acercarse a los conocimientos previos de sus estudiantes, pues estos elementos resultan importantes para generar conexiones mentales entre lo que saben los discentes y lo que leerán en la novela. Al respecto, Colomer (1991) señala que

la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios. [...] La representación mental que el lector de la literatura debe formarse atañe al estado de desarrollo de su imaginario personal y a la confrontación entre su propia visión del mundo, y de él mismo, con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece cualquier obra literaria. (p. 28)

Por lo tanto, los conocimientos previos de **Balder** se ponen en relieve, al igual que los de sus estudiantes, y el contacto con el texto literario se inclina hacia un acercamiento menos tradicional. Lo anterior, comparado con su trayectoria de lectura, muestra que, tal y como lo señalan Díaz et al (2010), **Balder** convirtió todos los momentos de lectura que tuvo durante su infancia en su experiencia de vida que lo acompañaría hasta su adultez, debido a que todas se transformaron en “historias leídas e incorporadas al bagaje afectivo e intelectual que se comunican de manera espontánea, natural, persistente” (p. 26). Esto se une al *efecto-profesor* de la docente que propició su interés por la lectura en secundaria y su posterior contacto cercano mediante la docencia. Dicho efecto se refiere a “la mención en positivo a un profesor (pues el recuerdo siempre es personalizado) que gatilló el interés por la lectura, transmitiendo generalmente su propia pasión por la literatura” (Rouxel, 2004, citado en Munita, 2017, pp. 2-3), por lo que se demuestra que el sistema de creencias de **Balder** permea sus metodologías de enseñanza de la novela.

Ahora bien, esto no implica que el docente participante se alejara totalmente de la metodología tradicional, dado que su estructura de clase no poseía un orden que garantizara un acercamiento didáctico de la novela a los estudiantes. Esto es así puesto que se debió propiciar un

contacto desde lo más básico del género literario, pasando por todos los elementos que circundan el texto, hasta que se brinde un espacio en el que el estudiantado pueda presentar su interpretación del texto leído. Además, Murillo et al. (2018) describen que:

En ambientes como Costa Rica donde los docentes están inmersos en una dinámica en la que pareciera que se les hace creer que las demandas del currículum son lo único importante, que es con lo único que cuentan para realizar su tarea de manera eficiente, deberíamos pensar que existe una contradicción básica o fundamental en los educadores en la que se observa que el objeto de enseñanza se debate entre cumplir con el programa de estudios o comprometerse con el aprendizaje y progreso del estudiante. (p. 13)

Entonces, **Balder** incurrió en esta metodología tradicional en la cual no se propicia un progreso por parte del discente, ya que, si bien en su trayectoria de lectura **Balder** mencionaba que partía de una motivación hacia el texto y realiza actividades que brinden la oportunidad a los estudiantes de comentar lo comprendido en la lectura, en las observaciones de clase esta propuesta no se siguió, e incluso el participante fue quien organizó los esquemas en la pizarra y quien leyó el texto literario. Además, no se dio un espacio evaluativo en el que se corroboraran los saberes obtenidos durante el espacio de lectura, porque se le dio más tiempo a motivarlos a leer que en aplicar las herramientas necesarias para que el estudiantado sea encargado de su conocimiento.

Análisis de los hallazgos del participante 4 (Gen)

En el caso de la participante 4, su trayectoria de lectura no ofrece claros indicios sobre figuras motivadores y solo se mencionó el libro *Silabario castellano* como su primer acercamiento a la lectura. Esto nos deja con un primer contacto académico en la infancia y ninguna referencia a textos importantes o figuras motivadoras que, sin asegurar que hayan existido, no fueron lo suficientemente significativas para gatillar su interés por la lectura y permanecer en su memoria o en su biblioteca interior. No obstante, cuando se realizaron las observaciones no participantes se evidenció que esta docente sí es una figura motivadora con otros, sobre todo por el hecho de que los estudiantes mantuvieron una participación en el transcurso de la lección en la cual se trabajó el texto de Daniel Defoe, y prestaron atención y respetaron su turno durante la lectura en conjunto de

El Moto.

Por lo tanto, resulta inquietante que **Gen** se presente como una docente que no genera entusiasmo en sus estudiantes. Incluso, cuando se le solicitó que señalara qué problemas encuentra para enseñar la novela, la docente señaló la extensión del texto literario y la falta de entusiasmo de los discentes frente al género como parte de esa problemática. No obstante, los estudiantes sí se mostraron entusiasmados en sus clases, por lo que **Gen** recae en lo que Sweet, Guthrie y Ng (1998, citados en Munita, 2016) señalan:

las creencias que se tienen sobre las prácticas letradas actúan como verdaderos lentes interpretativos del docente para enfrentar la realidad del aula. Lentes que incluso llevan a ajustar sus prácticas de enseñanza según la percepción que tenga del comportamiento lector de sus alumnos y del tipo de motivación que estos manifiestan frente a la lectura. (pp. 80-81)

Estos lentes con los cuales la participante plantea sus clases contrastan con su motivación como lectora personal que se mencionó anteriormente. Puesto que sus clases resultaron un espacio en el que se puede propiciar un acercamiento personal hacia la lectura del texto de la novela, resulta imperante que **Gen** se motive como lectora fuera del ámbito académico para que haga ese traspaso de *yo lector* del docente en sus prácticas de aula que no se realiza de manera automática. Por tanto, debe fortalecer la enseñanza de la novela al incluirse como lectora (Munita, 2016, p. 79). De esta manera, podría propiciar una motivación en sus clases en la cual los estudiantes partan desde sus conocimientos previos y tengan espacios suficientes para interpretar lo que leyeron.

Así pues, al hablar de su relación con la lectura en la actualidad, **Gen** hizo referencia a que es un momento que le permite *viajar a otro mundo*, sin embargo, no profundizó en una relación que demostrara que sea una lectora en su tiempo libre, ni ahora ni en otros momentos de su vida, lo cual se podría interpretar en que su lectura suele estar relacionada al ámbito académico, es decir, que lee solo para enseñar literatura en las aulas. Esto, a su vez, pone en entredicho si la descripción de su trayectoria de lectura es realmente su relación con la lectura o únicamente repite lo que suele decirse sobre el acto de leer.

Si bien en la propuesta de clase que **Gen** brindó en el Instrumento N.1 Trayectoria de lectura plantea que en sus clases se busca motivar el acercamiento al texto literario, durante la observación no participante de su clase de novela no se identificaron actividades que desarrollaran esa motivación. Incluso, en sus clases no existe una conexión con los conocimientos previos de los estudiantes, una base teórica ni actividades que incentiven la interpretación personal del discente. Así, a través de la metodología tradicional presente en las clases de esta participante, se evidenció que se enseña la novela únicamente con la finalidad de cumplir con el contenido del programa, sin profundizar en el aprendizaje de los estudiantes. En contraste, como menciona Fittipaldi (2013), se debe prestar atención a qué motiva a los estudiantes a leer, pero también qué finalidad tienen los procesos de lectura en ellos, ya que conocer estos aspectos acercan a los estudiantes al texto literario sin incurrir en una metodología completamente tradicional:

Como docentes lo importante es, entonces, no solamente conocer en profundidad los textos que vamos a ofrecer y los niños que tenemos a nuestro cargo, sino tener claros cuáles son los saberes que buscamos que esos lectores construyan a partir de esas lecturas. Y estas finalidades han de ser conocidas también por los estudiantes, de manera que no crean que todos los textos se leen de la misma manera, o solo para aprobar los exámenes o “para aprender a responder preguntas”. (p. 123)

Debido a todo lo anterior, se evidencia que la metodología de clase de **Gen** no posee un orden didáctico con lo propuesto en la educación literaria, pues no se motiva a los estudiantes a leer, ni siquiera al inicio de las actividades, ni tampoco a generar un análisis interpretativo de los saberes obtenidos a través de la lectura. De igual forma, se nota la ausencia de un cierre en el que se pueda evidenciar aquellos conocimientos o conexiones que los estudiantes pudieron haber generado entre el texto y los nuevos aprendizajes obtenidos a través de la lectura.

Síntesis de los análisis de los hallazgos

En conclusión, se pudo observar que una de las principales problemáticas que mencionaron los docentes participantes gira en torno a la dificultad de enseñar un texto tan extenso como la novela, especialmente porque señalan que los estudiantes no suelen leerlo o no muestran interés

durante las lecciones. Por tanto, vemos que los estudiantes pueden motivarse a leer, pero en esta situación no es así, sino que son los docentes quienes poseen las herramientas para incentivarlos y promover el desarrollo de un hábito de lectura. Sin embargo, los docentes llevan a cabo sus clases aun sabiendo que sus estudiantes no leen, por este motivo es que se insiste en la importancia de que los docentes sean lectores personales y que sean comunicativos con sus lecturas frente a los estudiantes, porque, como lo menciona Dreher (2003, citado en Munita, 2016), los profesores, que también son lectores informados, llevan sus motivaciones de lectura a las interacciones de clase y provocan lectores comprometidos en sus estudiantes (p. 78).

Además, las clases de novela carecen de un orden metodológico y didáctico centrado en los principios de la educación literaria que se han mencionado a lo largo de este capítulo, puesto que el acompañamiento y progreso de los saberes literarios de sus estudiantes a cargo se trastocan al momento de realizar las actividades de aula. También, sus acercamientos al texto literario tienden a realizarse de manera técnica o académica, y no precisamente mediante una didáctica que permita el ofrecimiento y desarrollo de una enseñanza significativa de un texto literario como la novela. Cabe señalar, por tanto, que en la educación literaria se debe acercar a los estudiantes a los textos, con el afán de generar hábitos de lectura en ellos y para que sean competentes al momento de leer y que posean el deseo de seguir leyendo determinado género literario que se les proponga.

No obstante, lo anterior no se puede implementar dentro de la metodología tradicional que se observó durante las clases de novela de los docentes participantes debido a que “El profesor continuaba siendo, de todos modos, el poseedor de la información y el encargado de glosar el texto, o bien desde nuevas perspectivas sociológicas, psicológicas, etc.” (Colomer, 1991, p. 24). Por consiguiente, para poder aplicar cambios, el docente debe reconocer qué es aquello que está haciendo para poder darse cuenta cuál es el proceso que le permite conectar, o no, con el estudiantado frente a la lectura del texto literario.

A partir de todo lo anterior, se pudo constatar que los tres docentes poseen un sistema de creencias muy arraigado con sus prácticas de clase, pero que, también, responden a sus conocimientos previos, aprendizajes obtenidos, su formación académica y su práctica lectora. Todo docente posee una doble dimensión, como individuo lector y como docente motivador de lectura

(Munita, 2016, p. 78), que permea las actitudes frente a sus estudiantes, las actividades de clase y la manera en la que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje del género en las aulas.

Además, relacionado con estas dos dimensiones que presentan los docentes, se constató que como lectores disfrutaban de la lectura de novelas extensas y complejas, pero cuando se posicionan como profesores, estos textos se vuelven complejos de abarcar debido a la falta de motivación lectora que tienen los estudiantes. Por lo tanto, no es lo mismo disfrutar y leer novelas como lector que emprender un proceso de enseñanza para que otros se acerquen a ellas, logren disfrutarlas y además alcancen un nivel interpretativo que los faculte en la tarea de seguir leyendo y descubriendo diversidad de textos. De esta manera, la tensión antes descrita podría solventarse desde la formación y comprensión de una educación literaria que les permita a las personas docentes organizar y desarrollar clases de literatura significativas para los estudiantes, que los prepare como lectores más que como filólogos o teóricos literarios que se centran en el análisis estructural de textos.

Así pues, Dueñas et al. (2014) reafirman esta idea al describir que: “más que decisiones drásticas en lo que respecta a la obligatoriedad o no de la lectura se han de arbitrar modos y estrategias acordes con los diferentes itinerarios lectores que conforman un grupo de alumnos de cualquier nivel” (p. 32). Esto permitió considerar los principales aspectos que se desarrollaron con los docentes participantes en los Laboratorios de cambio, en los cuales fue prioritario enfrentarlos a sus contradicciones y prácticas de aula.

En síntesis, desde los instrumentos aplicados y los datos consignados, se diseñan los siguientes pasos en la intervención formativa de esta investigación, es decir, la formulación de los laboratorios de cambio. Estos espacios se encuentran diseñados con el afán de que las personas participantes conozcan sus percepciones personales sobre el quehacer de aula y sus prácticas para que, posteriormente, reflexionen y propongan cambios en el desarrollo de sus metodologías. También, debe mencionarse que, si esta investigación fuese de carácter lineal, el proceso investigativo llegaría hasta este punto, es decir, hasta el momento de describir los datos obtenidos y analizarlos. No obstante, al ser una investigación no lineal, las personas investigadoras intervienen en los sistemas de creencias de los docentes para que logren mejorar sus prácticas mediante la metodología de intervención formativa que se detalla en el siguiente capítulo.

Capítulo VI — El ensamblaje de la armadura — - Descripción de los laboratorios -

*«Yo tampoco sé lo que soy. ¿Hombre del puente?
¿Cirujano? ¿Soldado? ¿Esclavo? Solo son etiquetas.
Dentro, soy yo. Un yo muy distinto del que era hace un año,
pero no puedo preocuparme por eso, así que
sigo adelante y espero que mis pies
me lleven adonde necesito ir.»*

Brandon Sanderson

Los héroes han logrado entrar a la forja... Han conocido a los enanos... Han superado las pruebas de carácter que estos les han puesto antes de dejarles usar sus herramientas. En sus manos tienen una armadura y, junto a ellos, una forja que como contaba la leyenda transformó su espíritu. Los héroes que han llegado son distintos a los que han salido de esta forja, se nota en sus ojos y en la determinación que sienten al pensar en enfrentar la encrucijada que dejaron en su realidad.

Después del proceso de recolección de datos desde los instrumentos de Trayectorias de lectura y Observaciones de aula, se desarrollaron tres laboratorios de cambio titulados: Laboratorio de cambio 1, "ALFA: partida hacia *Helt-Vel*"; Laboratorio de cambio 2, "Llegada a *Helt-Vel*" y Laboratorio de cambio 3, "OMEGA: partida de *Helt-Vel*". El Laboratorio de cambio 1 tuvo una duración de 1 hora y 43 minutos y estuvieron presentes la participante 2, el participante 3, la participante 4 y los intervencionistas. Para el desarrollo de esta sesión, los intervencionistas emplearon una presentación de PowerPoint para exponer la información a las personas participantes. El objetivo de este laboratorio de cambio consistía en devolverles de forma sistematizada los datos obtenidos en sus trayectorias de lectura, contrastados con *inputs* teóricos. Asimismo, los intervencionistas plantearon una serie de preguntas con la finalidad de dirigir las reflexiones de los participantes.

El Laboratorio de cambio 2 tuvo una duración de 2 horas y 2 minutos, se inició con la

colaboración de la participante 2, el participante 3, la participante 4 y los intervencionistas. No obstante, después de la mitad de la sesión las participantes 2 y 4 se tuvieron que retirar de la reunión por motivos personales, por lo que se finalizó únicamente con el participante 3. Al igual que en la sesión anterior, se utilizó una presentación de PowerPoint para cumplir con el objetivo de este laboratorio que consistía en devolver los hallazgos obtenidos en las observaciones no participantes de sus clases de novela, contrastados tanto con los datos de las trayectorias de lectura como con los *inputs* teóricos. También, se realizaron una serie de preguntas que le permitían a los participantes reflexionar sobre lo que se les expuso y sus acciones en el aula.

Para finalizar, el Laboratorio de cambio 3 tuvo una duración de 1 hora y 49 minutos, se contó con la presencia de los participantes 2, 3 y 4 y los intervencionistas. Este laboratorio tenía como objetivo que los docentes integraran las reflexiones de los laboratorios anteriores y plantearan ideas, estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje del género novela. Se propuso a los docentes que se presentaran al taller con una novela en formato físico para que explicaran cómo la enseñarían a sus estudiantes. Al final de cada presentación, se daba un espacio para que los demás pudieran dar su retroalimentación. La participante 2 presentó la novela *Frankenstein*, el participante 3 utilizó dos novelas *En busca de Klingsor* y *La Oscurana* y la participante 4 explicó cómo trabajaría la novela *Mamita Yunai*. Por último, los intervencionistas, mediante una presentación de PowerPoint, hicieron una demostración de cómo se podría enseñar la novela *La invención de Hugo Cabret* siguiendo lo expuesto por Solé (1992) en *Competencia lectora y aprendizaje*.

El objetivo en común de los tres laboratorios de cambio fue que, a partir de la reflexión realizada por cada docente sobre su sistema de creencias y sus prácticas de aula, pudieran proponer en conjunto herramientas y estrategias que fortalecieran el abordaje de la novela en sus respectivas aulas. Este proceso es similar al que Ramírez (2017) implementó con su comunidad de aprendizaje virtual, pero que difiere de este seminario, dado que la investigadora utilizó para el análisis de la información las capas de causalidad, mientras que en esta investigación se analizó a partir de los niveles propuestos por Esteve (2013), es decir, el nivel de *Gestalt*, el nivel de 'esquema' y el nivel de 'teoría'. A continuación, se describen de los hallazgos de cada laboratorio de cambio y en el Capítulo VII se presenta el análisis de estos hallazgos.

Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 1 “ALFA: partida hacia *Helt-Ver*”

En este laboratorio, se les presentó los participantes una sistematización de sus trayectorias de lectura a partir de los datos obtenidos a través del Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura. Esto porque desde la metodología de intervención formativa, y desde la fundamentación del sistema de creencias, es indispensable que los participantes logren observar y valorar sus creencias y prácticas de aula sobre la enseñanza de la novela para que puedan reflexionar y mejorar su intervención de enseñanza en la clase. Para esto se establecieron una serie de actividades en las cuales los docentes pudiesen trasladarse a la metáfora expuesta, es decir, al proceso del viaje del héroe, para que así tuvieran un encuentro con la información recolectada sobre sus bibliotecas interiores, sus percepciones sobre la lectura y las que se relacionan con el género novela.

Imagen 1

Presentación: Salón de los umbrales

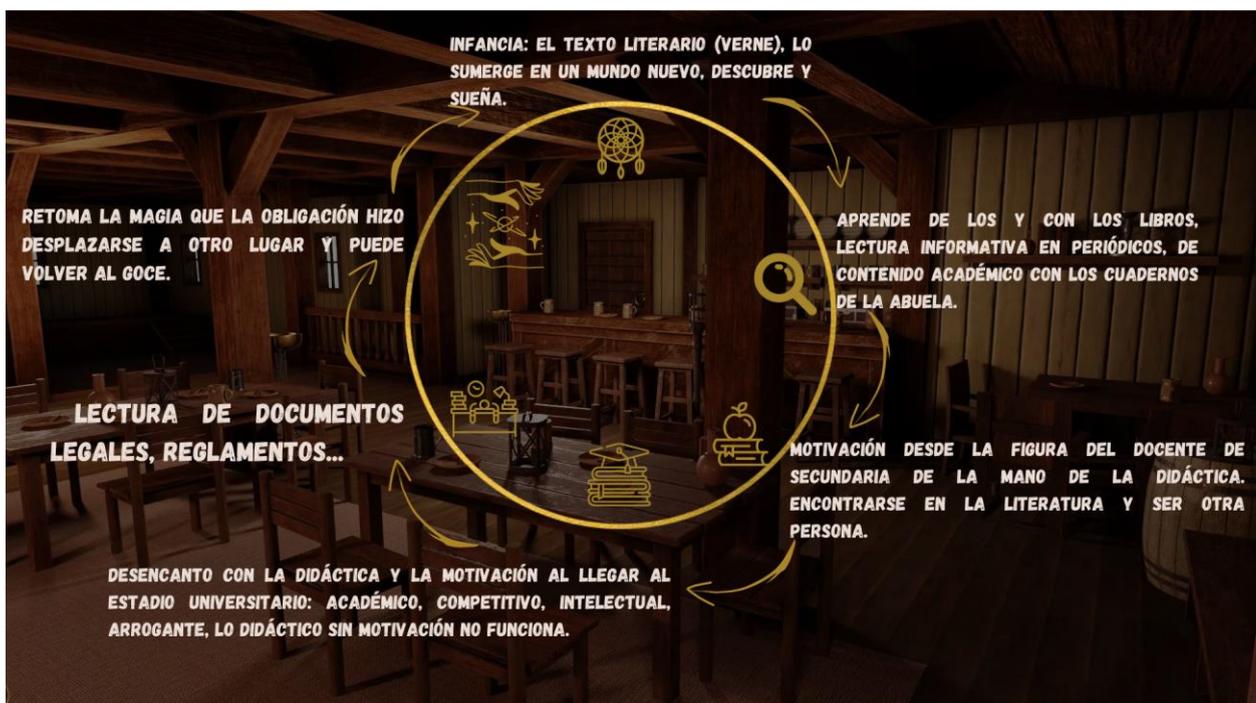


Como primera actividad, se dio una introducción inicial con “el salón de umbrales” (ver **Imagen 1**), en donde se menciona que el umbral de la izquierda es la mirada al pasado que se hará durante los laboratorios de cambio y, al igual que al salir de aventura, ellos deberán partir desde ese

umbral rumbo a lo que se trabajará en los laboratorios. En el umbral del pasado se ofrece toda la información anteriormente citada de las trayectorias de lectura junto con *inputs* teóricos (Díaz, et al., 2010; Fittipaldi, 2013; Munita, 2017; Murillo et al., 2018) que sirvieron para contrastar los hallazgos con la teoría de la investigación. De esta manera, se ofrece un acercamiento objetivo y correlacional de la información de cada participante con aquellos detalles que se necesitan para comenzar el proceso de reflexión de los docentes.

Imagen 2

Presentación: *El ciclo de Balder*



Ahora bien, los intervencionista procedieron a realizar una explicación a los participantes con respecto a sus primeros contactos con la lectura, así como las figuras motivadoras. Posteriormente, se les presentó un ciclo sobre la trayectoria del participante 3 (**ver Imagen 2**), en la cual se evidenciaba que el docente tuvo un contacto durante su infancia a través de una conexión personal con la lectura, específicamente con un texto de Julio Verne. Posteriormente, en otras etapas de su vida la relación con la lectura se distanciaba por el contacto obligatorio con los textos, pero, actualmente, vuelve a retomar esa magia de la infancia que la obligación desplazó al conectar nuevamente con la lectura.

Imagen 3

Presentación: Obligatoriedad contra disfrute de la lectura



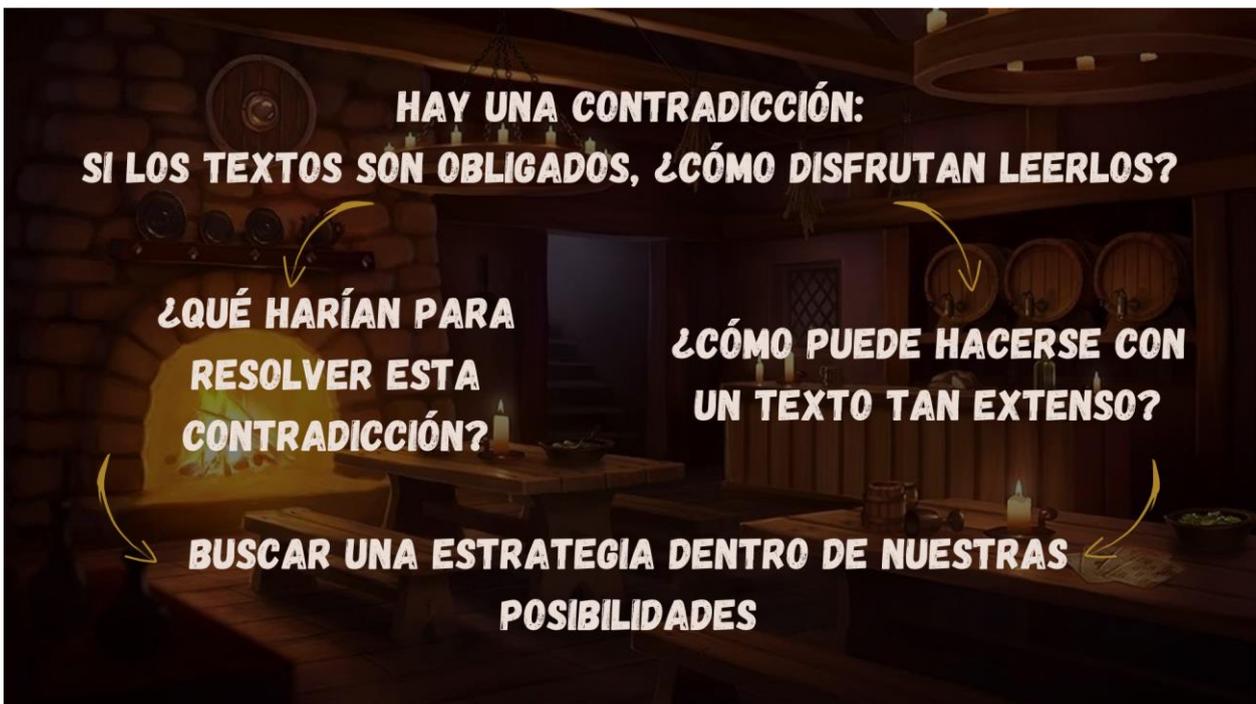
A partir de este ciclo, se les señaló a las personas participantes que resultaba significativo que existiera una relación inversamente proporcional entre la obligatoriedad de los textos literarios y el disfrute de la lectura como tal. Este hecho fue presentado a los docentes debido a que, *a mayor obligatoriedad, menor es el disfrute*, mientras que *hay más disfrute si hay menos obligatoriedad al leer (ver Imagen 3)*. Si la lectura de la novela es obligatoria, ¿cómo podríamos lograr que los estudiantes quieran y disfruten esa lectura? ¿Qué podrían hacer para resolver esta contradicción? ¿Cómo podríamos lograr que un texto extenso como la novela sea leído por los estudiantes? Por tanto, lo que se pretendía era que buscaran una estrategia dentro de las posibilidades que tienen para resolver el cuestionamiento (ver Imagen 4).

Posteriormente, se les mencionó que al observar qué significa para las personas participantes la lectura, se pudo identificar que todas las palabras están relacionadas con el ámbito personal y emocional, y que ninguna de ellas tenía relación con aspectos teóricos y didácticos (ver Imagen 5). Así, los docentes expresaron una relación íntima y placentera con la lectura, la cual sería ideal transmitir a los estudiantes para motivar una relación similar en ellos, así que quedaba en cada docente cuestionarse si lo ha hecho o si la obligatoriedad frena y obstaculiza esa relación placentera

con la lectura, como se vio en la relación que se muestra en la **Imagen 3** explicada anteriormente. Por tanto, se les pidió que relacionaran esa pregunta anterior sobre qué hacer para motivar la lectura con la relación que se ha creado o formado en sus estudiantes con esta actividad.

Imagen 4

Presentación: Una contradicción: la obligatoriedad de los textos



Por último, se les mencionó que a raíz de las respuestas que escribieron en su trayectoria de lectura sobre su relación con la novela, se obtuvieron dos categorías: lo que les gusta y lo que les disgusta del género novela. Estos datos se les presentaron a las personas docentes con el objetivo de plantearles las siguientes interrogantes: así como existen aspectos que a los docentes les gustan o disgustan de la novela, lo mismo sucede con los estudiantes, entonces ¿cómo se puede enseñar la novela a los estudiantes que no les gusta? Por otro lado, ¿cómo enseña la novela un docente, al que no les gusta el género, de manera que motive a los estudiantes a leer? (**ver Imagen 6**).

Imagen 5

Presentación: ¿Qué significa para ustedes la lectura?



Como parte final del laboratorio, y a modo de *input* teórico, se les presentó a las personas docentes la lectura del apartado “7.4 Las dimensiones literarias: nuestra propuesta” del capítulo de conclusiones de la tesis doctoral de Martina Fittipaldi (2013, pp. 450-453) para que las personas participantes lo leyeran para el posterior desarrollo del Laboratorio de cambio 2 (ver Imagen 7).

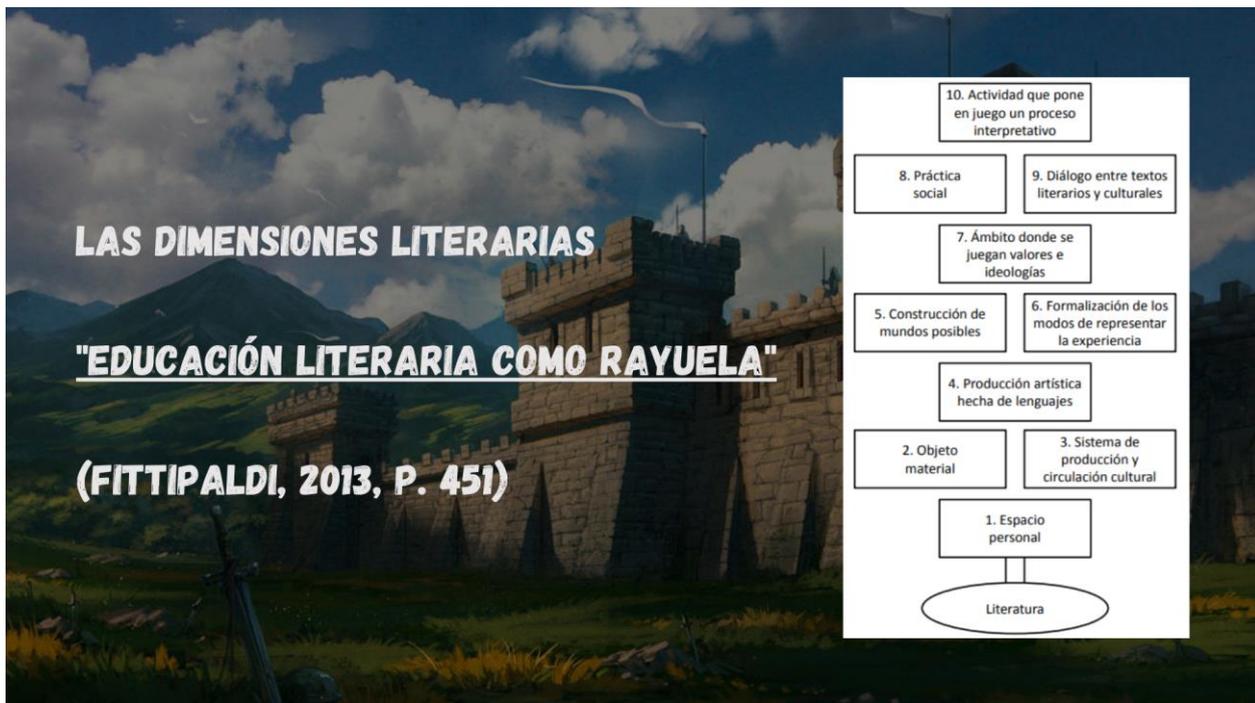
Imagen 6

Presentación: Lo que les gusta y lo que les disgusta del género novela



Imagen 7

Presentación: *La rayuela de Fittipaldi* (2013)



Ideas y propuestas de los participantes ante las contradicciones expuestas

En cuanto a lo relacionado con las respuestas dadas por las personas participantes durante el desarrollo de este Laboratorio de cambio 1, se puede rescatar un primer momento de reflexión por parte de ellos cuando se les solicitó que buscaran una estrategia, dentro de sus posibilidades como docentes y en su contexto áulico, para motivar la lectura de estos textos que se vuelven obligatorios para las personas estudiantes (**ver Imagen 4**).

Así, **Balder** propone motivar a través de una metodología activa, basada en proyectos, en la cual se plantea un reto para los estudiantes con el afán de acercarlos a los textos literarios escogidos. **Thena**, por su parte, menciona que es importante tomar en consideración la opinión de los estudiantes al momento de escoger los textos, recomienda presentar las sinopsis de las novelas mediante una presentación para que ellos elijan las que se leerán en clase. Señala que muy pocos presentan la evidencia en los procesos de lectura diaria en el colegio, que ella motiva a los estudiantes al mencionarles que no deben leer por una nota, sino que es por el interés de ser lectores. Unido a esto, la participante indica que este comportamiento puede deberse a conductas aprendidas, pero que se podrían cambiar si perciben al docente como lector, lo cual podría resultar

en que se motiven a leer los textos literarios. **Balder** también menciona que hay que hacerles saber a los estudiantes para qué funciona el proceso de enseñanza de la lectura literaria o con qué intención deberán verse las clases de literatura en el aula. Además, recomienda que haya momentos para compartir entre colegas para ver qué significa enseñar la lectura literaria y conversar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Gen, por otro lado, señala que ella proyecta a sus estudiantes un video que se llama “La importancia de la lectura” al iniciar el ciclo lectivo y les solicita que le den tres razones de la importancia de leer. Asimismo, recuerda que un año planteó a los estudiantes de séptimo que escogieran una lectura entre todas las que ofrece el MEP, como resultado, ellos seleccionaron diferentes textos; no obstante, por el método utilizado para llevar a cabo la actividad, los estudiantes no sabían realmente si el texto elegido les iba a gustar, sino que eso lo sabrían hasta haber realizado la lectura. Por su parte, con los estudiantes de undécimo año, les propuso escoger el texto que deseaban leer de todos los que se encontraban en la lista. Una vez que los estudiantes llevaban a cabo la lectura, les preguntaba si el texto los satisfizo y si la respuesta era que no, los invitaba a leer, de forma autónoma, el otro texto de la lista que ellos no habían escogido. Ahora bien, señala que cuando leyeron *Robinson Crusoe*, el texto les gustó mucho, mientras que con *El Moto* no fue así, e intuía en que la razón podría deberse a que el texto fue publicado en 1900 y les costaba entenderlo debido a su léxico. La docente externa que para alcanzar esa motivación deberá buscar formas para que funcionen los textos escogidos entre los diferentes años lectivos, porque comúnmente un nivel no coincide con el siguiente en ese cambio de generación, al aplicar las mismas metodologías.

Cabe aclarar, además, que debido a la extensión de los datos encontrados en el Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura, al llegar al punto descrito en la **Imagen 6**, la pregunta no pudo contestarse por parte de las personas participantes ya que se acababa el tiempo de la sesión. Dado lo anterior, se dejó la pregunta para retomarla en el Laboratorio de cambio 2.

Desde el desarrollo del Laboratorio de cambio 1 “ALFA: Partida hacia *Helt-Ver*”, se puede evidenciar que las nociones de los participantes en relación con sus percepciones acerca de la lectura, su relación con ella y sus diferentes acercamientos académicos condicionan las prácticas de enseñanza en sus clases de novela. Así pues, si los participantes se refieren a la lectura, como

se encuentra en la **Imagen 5**, se puede observar que se conecta directamente con aspectos afectivos para ellos. Además, al reflexionar sobre sus prácticas de aula detallan que es importante establecer un *para qué* de la lectura, vincular la tecnología y escuchar la voz de los discentes a la hora de escoger los textos, que pueden autogestionarse oportunidades de cambio con una perspectiva más significativa de su quehacer de aula. Por esta razón, que estos participantes logren externar la necesidad de que sus estudiantes los vean como lectores activos es un primer indicio al cambio en sus concepciones sobre la enseñanza de la novela. En el capítulo de análisis de los laboratorios de cambio se muestra el sistema de creencias de los participantes con respecto a la lectura y la relación con sus prácticas de aula para enseñar la novela.

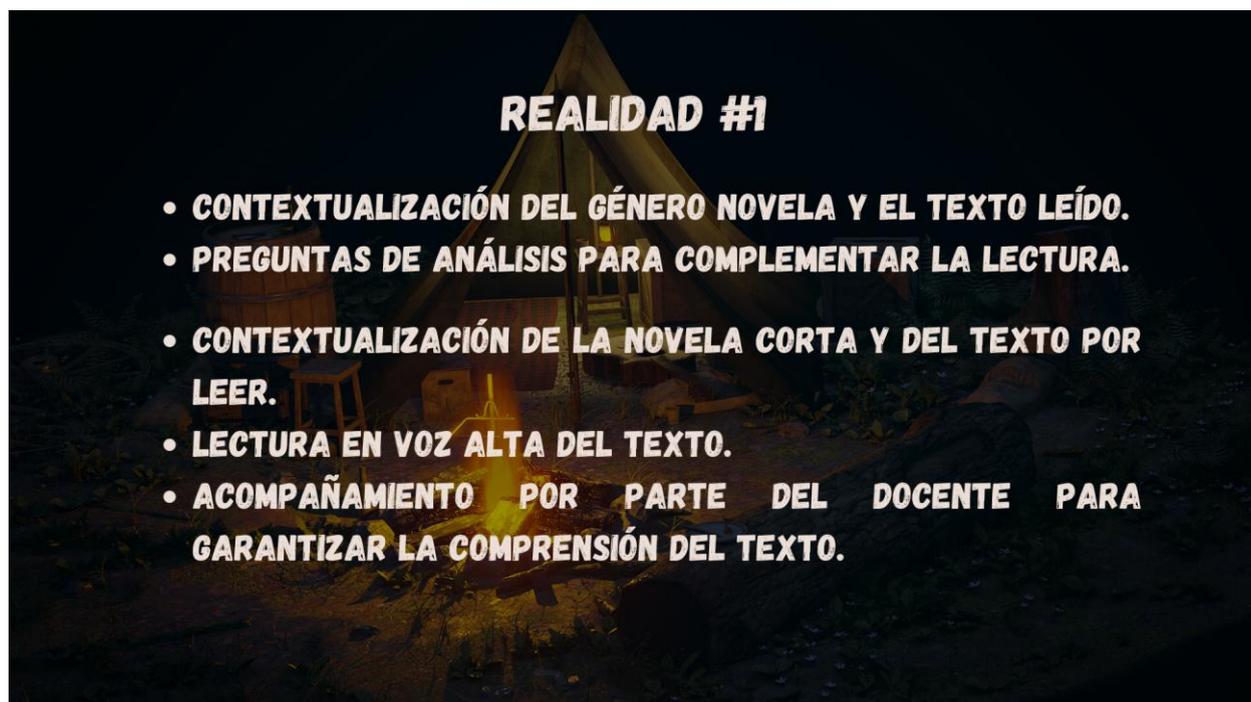
Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 2 “Llegada a Helt-Ver”

En este laboratorio, se les presentó a los participantes una sistematización de los datos obtenidos a través del Instrumento N. 2 Observación no participante, contrastado con los hallazgos presentados en el Laboratorio de cambio 1. Esto debido a que es importante que los participantes logren contraponer lo que creen que hacen con lo que realmente hacen en sus clases de novela. Para esto se establecieron una serie de preguntas en las cuales los docentes pudiesen reflexionar sobre lo que se les mostraba y su realidad de aula y así pudieran generar propuestas de cambio en las metodologías empleadas que fuesen acordes a sus contextos.

La primera actividad de este laboratorio consistió en mostrarles a las personas participantes cuáles habían sido las metodologías para enseñar la novela que utilizaron en las lecciones observadas (**ver Tabla 6**) con el fin de brindarles la oportunidad de ordenarlas, guiándose con la teoría de Fittipaldi (2013) que se les había propuesto como lectura al final del Laboratorio de cambio 1. La primera metodología que se les presentó a los docentes fue la aplicada por **Gen** durante sus lecciones (**ver Imagen 8**), la segunda fue la realizada por **Thena** (**ver Imagen 9**) y, por último, lo observado en las lecciones de **Balder** (**ver Imagen 10**).

Imagen 8

Presentación: Realidad de **Gen**



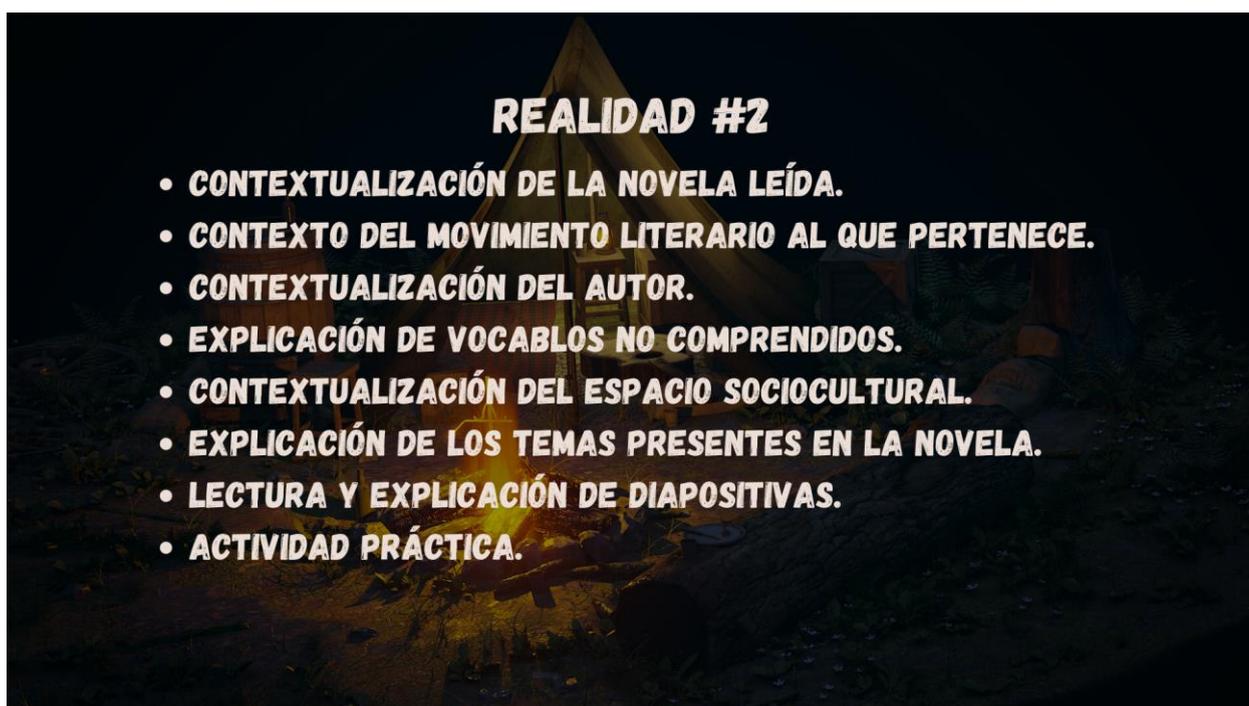
Posterior a la primera actividad, los intervencionistas expusieron la relación hallada entre los primeros contactos con la lectura, así como las figuras motivadoras de los docentes en contraste con la metodología empleada en cada una de sus clases. Asimismo, se contraponen la información recolectada con el Instrumento N. 2 Observación no participante con lo descrito por los docentes en el Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura sobre el contacto que han tenido con la lectura a lo largo de su vida. A partir de estas relaciones, conforme se fue desarrollando el Laboratorio de cambio 2, se les propusieron dos preguntas a los participantes: *¿Cómo empiezan cada uno sus clases de novela? ¿Cómo hago para motivar la lectura de una novela?*

Como tercera actividad del laboratorio de cambio, los intervencionistas mostraron las contradicciones existentes entre lo que los participantes dicen que hacen y lo que realmente hacen. Entre esas contradicciones se encuentra, en primer lugar, que un participante señala que realiza actividades iniciales a partir de los elementos externos a la novela (paratexto, contexto, autor y proyección de imágenes y videos), pero en las lecciones observadas no se desarrollaron previo a la lectura del texto y se analizó desde una perspectiva tradicional. En segundo lugar, otra participante menciona que inicia la lección con una interrogante para motivar la lectura y esta se asigna para

que los estudiantes la realicen de manera autónoma, pero se sigue manteniendo una metodología tradicional durante las lecciones observadas. En tercer lugar, se les indicó que ellos mencionaron que sus estudiantes no leían ni mostraban interés, pero se pudo observar que sí participaron en algunas clases, también indicaron que hay poco tiempo para trabajar la novela en clase, sin embargo, se pudo ver que se dedicó varias lecciones a contextualizar la novela (**ver Imagen 11**). A raíz de lo anterior, se le planteó únicamente a **Balder**, puesto que **Gen** y **Thena** abandonaron la sesión antes de comenzar esta actividad, lo siguiente: *¿Cuáles podrían ser las posibilidades de cambio que tengo como docente ante los obstáculos que se presentan para poder abordar la novela de una mejor manera?*

Imagen 9

Presentación: Realidad de **Thena**

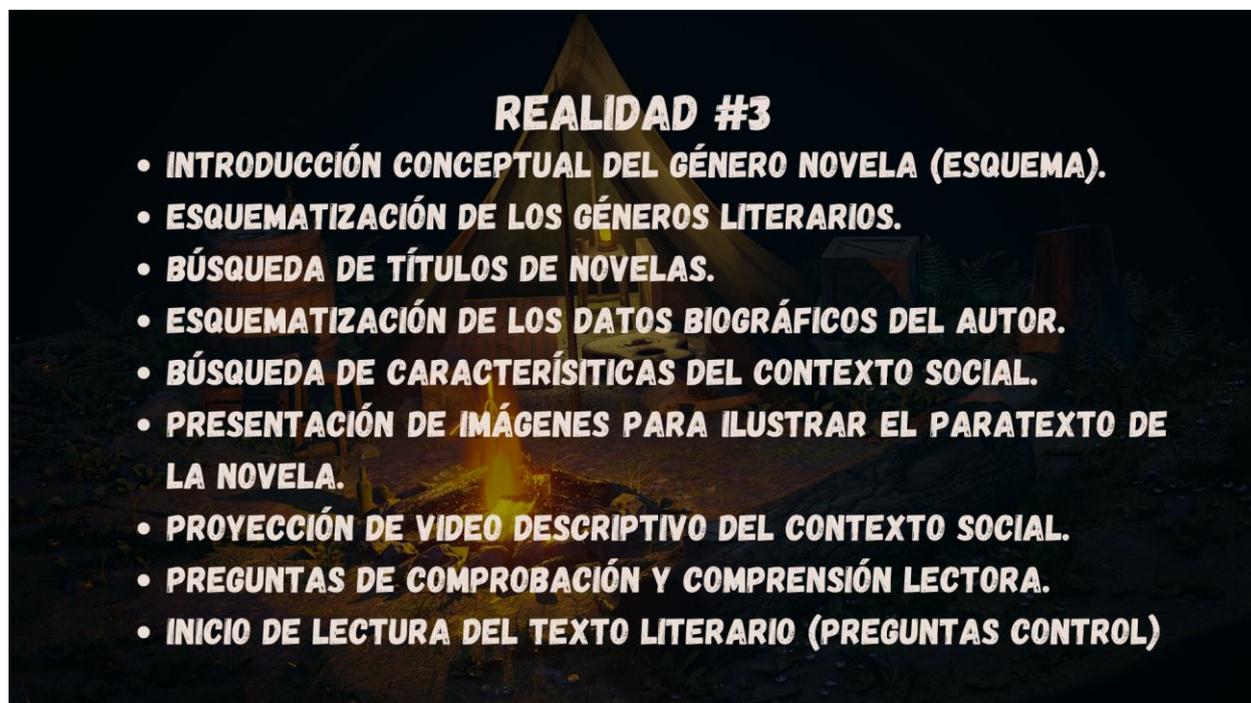


La siguiente pregunta que se realizó fue: *¿Cuál sería su ideal de una clase de novela?* El motivo de que los intervencionistas la plantearan se debe a que, en la trayectoria de lectura, los participantes respondieron una pregunta similar, por tanto, se quería comprobar si, después de los datos, hallazgos, contradicciones e *inputs* teóricos (Colomer, 1991; Fittipaldi, 2013; Munita, 2014; Munita, 2017; Munita, 2018; Murillo et al, 2018; Ramírez, 2007; Santiago et al, 2007; Solé, 1992)

que se les habían presentado a lo largo de los dos laboratorios de cambio, sus respuestas se habían modificado.

Imagen 10

Presentación: Realidad de **Balder**



Para el cierre de este laboratorio, los intervencionistas habían planeado realizar las siguientes preguntas a los participantes: *¿Qué hago yo como profesor de literatura para generar una propuesta alternativa de cómo abordar la lectura de la novela en el aula? ¿Qué podríamos hacer distinto, de manera conjunta, para enseñar la lectura de la novela en vista de estos hallazgos? ¿Cómo hacemos esto?* No obstante, debido a que únicamente se hallaba presente el participante **Balder**, no se pudo obtener la discusión y puesta en común de los docentes participantes que se buscaba.

Para finalizar la sesión, los intervencionistas le indicaron a **Balder** que subirían a la plataforma de Google Classroom la lectura *Competencia lectora y aprendizaje* de Isabel Solé, con el objetivo de que la leyera para el siguiente laboratorio de cambio, así como la grabación de este laboratorio de cambio, con el objetivo de que las participantes **Thená** y **Gen** lograran verla y así retomar en la siguiente sesión las preguntas planteadas. Por otro lado, se les solicitó llevar una

novela en físico con la que estuvieran familiarizados para realizar una actividad en el Laboratorio de cambio 3.

Imagen 11

Presentación: *Contradicciones 1*

• INICIAR CON EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LA VIDA DEL AUTOR.

• LLUVIA DE IDEAS CON EL PARATEXTO DEL TÍTULO.

• PROYECCIÓN DE IMÁGENES Y VIDEOS RELACIONADOS CON LA OBRA.

NO SE DESARROLLAN PREVIO A LA LECTURA DE LA NOVELA SE DA EL ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA TRADICIONAL EN LA QUE EL DOCENTE POSEE TODO EL SABER

NO SE COMPRUEBA QUE LEA EL ESTUDIANTE

“SI AL ESTUDIAR UNA OBRA EL DOCENTE SE LIMITA A PREGUNTAR DETALLES INTRASCENDENTES DE LA TRAMA SOLO PARA SABER SI LEYERON TODO EL LIBRO O NO [...] LA ÚNICA REACCIÓN QUE GENERARÁ ES LA AVERSIÓN HACIA LA LITERATURA” (SOLANO, 2000, P. 155)

“LOS DOCENTES POSEEN UNA PREOCUPACIÓN CONSTANTE POR CUBRIR LOS CONTENIDOS [...] Y NO LE TOMAN IMPORTANCIA A LA PARTICIPACIÓN Y APORTES DE SUS ESTUDIANTES” (RAMÍREZ, 2007, P. 91)

• CREAR UNA INTERROGANTE PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES.

• ASIGNACIÓN DE LECTURA POR CAPÍTULOS O CANTIDAD DE PÁGINAS.

• LEER EN CLASE.

NO SE EVIDENCIÓ UNA MOTIVACIÓN DE LECTURA HACIA LOS ESTUDIANTES

NO SE ENCONTRARON ELEMENTOS TEÓRICOS O ACTIVIDADES QUE PROPICIEN EL ANÁLISIS

METODOLOGÍA TRADICIONAL EN EL AULA

“COMO DOCENTES LO IMPORTANTE ES, ENTONCES, NO SOLAMENTE CONOCER EN PROFUNDIDAD LOS TEXTOS QUE VAMOS A OFRECER Y LOS NIÑOS QUE TENEMOS A NUESTRO CARGO, SINO TENER CLAROS CUÁLES SON LOS SABERES QUE BUSCAMOS QUE ESOS LECTORES CONSTRUYAN A PARTIR DE ESAS LECTURAS. Y ESTAS FINALIDADES HAN DE SER CONOCIDAS TAMBIÉN POR LOS ESTUDIANTES, DE MANERA QUE NO CREAN QUE TODOS LOS TEXTOS SE LEEN DE LA MISMA MANERA, O SOLO PARA APROBAR LOS EXÁMENES O “PARA APRENDER A RESPONDER PREGUNTAS” (FITIPALDI, 2013, P. 123)

Imagen 12

Presentación: Contradicciones 2

- ANÁLISIS DEL TÍTULO
- LECTURA DEL PRIMER PÁRRAFO Y PREGUNTAS DE CONTROL.
- MAPA MENTAL EN LA PIZARRA DE LO DICHO POR LOS ESTUDIANTES.
- ASIGNACIÓN DE UN CRONOGRAMA DE LECTURA.
- SE LES DA UNA GUÍA DE LECTURA PARA QUE LA RESUELVAN MIENTRAS SE REALIZA LA LECTURA.
- ACTIVIDADES DE TRABAJO CREATIVO O DE ANÁLISIS.

SE TOMA LA INTRODUCCIÓN Y LA MOTIVACIÓN COMO PARTE ESENCIAL DE LA CLASE

SE RECURRE A LOS PARATEXTOS, INFORMACIÓN DEL AUTOR Y RECURSOS AUDIOVISUALES

SE LEE EN VOZ ALTA Y SE HACEN PREGUNTAS DE CONTROL PARA LA COMPRENSIÓN Y COMPROBACIÓN DE LECTURA

"SI PRETENDEMOS QUE LOS NIÑOS Y JÓVENES PROGRESEN EN LA COMPRENSIÓN Y EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SOBRE LOS TEXTOS LITERARIOS, NO BASTA ÚNICAMENTE CON OFRECERLES TEXTOS, SINO QUE ES NECESARIO PENSAR EN LOS MODOS DE ACERCARLOS A ELLOS, DE INVITARLOS A LA LECTURA." (FITTIPALDI, 2013, P. 112)

CONTRADICCIONES:

ESTUDIANTES NO LEEN O NO TIENEN INTERÉS... PERO SÍ HUBO PARTICIPACIÓN EN ALGUNAS CLASES

CAMBIAR LA EVALUACIÓN Y SE NECESITA MÁS TIEMPO PARA VER EL TEMA... PERO LA CLASE TUVO ESPACIO PARA CONTEXTUALIZAR LA NOVELA

TEXTO MUY EXTENSO Y ESTUDIANTES SIN ENTUSIASMO... PERO NO HUBO MOTIVACIÓN PARA LA LECTURA

Ideas y propuestas de los participantes ante las contradicciones expuestas

En la primera actividad, los participantes intentaron reorganizar sus metodologías desde el *input* teórico de la rayuela de educación literaria propuesta por Fittipaldi (2013). Se obtuvo que **Balder** y **Thena** analizaron la metodología de **Gen** y reorganizaron las actividades realizadas por la docente; sin embargo, **Gen** no participó de la dinámica. En un segundo momento, ante la metodología empleada por **Thena** en su clase de novela, las tres personas participantes analizaron y señalaron cambios de orden en las actividades y propusieron otras que podrían mejorar el proceso realizado. **Balder**, en su aporte, referenció los conocimientos obtenidos con la lectura para proponer

que, en lugar de que el profesor les explique a los estudiantes los temas presentes en la novela, se dé un espacio para permitir que el estudiantado los descubra. Además, planteó que, en lugar de que la presentación de PowerPoint sea preparada y expuesta por la docente, que sea creada por los estudiantes como resultado de la lectura y el análisis del texto. Cuando **Balder** finalizó su participación, la profesora **Thená** tomó la palabra: sin embargo, en lugar de reordenar su metodología, buscó argumentos para explicar por qué las actividades siguieron ese orden. Indicó, además, que a veces se suele creer que los estudiantes llegan con la novela leída, pero al hacer preguntas claves se demuestra que no es así, lo cual ocasiona que no se puedan realizar actividades como las propuestas por **Balder**. Después, aceptó la sugerencia realizada por su compañero de unir todos los aspectos contextuales (autor, movimiento literario, sociocultural) en uno solo y agregó la lectura de fragmentos con los estudiantes en clase. En esta ocasión, **Gen** sí participó para indicar que la explicación de vocablos no comprendidos debería ir de primero en el orden que se encontraba la metodología de **Thená**.

Por último, **Balder** analizó y señaló cambios en su propia metodología aplicada en la clase de novela observada por los intervencionistas. Este participante analizó qué cambios se podrían realizar para que fuera más efectiva. Indicó que, para un séptimo año (nivel que se observó), quizá no era tan provechoso hacer un esquema con los diferentes géneros literarios, pues ellos aún no tienen los conocimientos previos suficientes acerca de las características que poseen los diferentes géneros.

A partir de la información suministrada en la actividad 2, se les planteó la primera pregunta: *¿Cómo empiezan cada uno sus clases de novela?* Para esto, **Balder** indicó que tiene dos enfoques. El primero es un enfoque academicista con el que suele iniciar con reminiscencias a la facultad de Letras: título como condensación de sentido, el paratexto, repaso de la novela como género prototípicamente literario y sus características. El segundo enfoque es administrativo, con el que busca cumplir con el programa y las fases de lectura, especialmente por si llega el director o el asesor.

La segunda pregunta que se les propuso fue: *¿Cómo hago para motivar la lectura de una novela?* **Balder** inició su participación indicando que, para motivar una lectura, el docente debe conocerla a profundidad antes de presentarla a los estudiantes, para poder relacionarla con su

cotidianidad. También, considera importante cambiar los roles que suelen establecerse en clase, pues en lugar de que el docente sature al estudiante con información, propicie espacios en los que sea el estudiante quien hable. **Gen** hizo hincapié en lo difícil que es buscar las actividades o herramientas apropiadas para motivar la lectura en los estudiantes, especialmente porque cada generación es diferente y, algunas veces, las actividades que le sirvieron con un grupo no funcionaron con otro. Expresó que ha intentado incentivar la lectura mediante el uso de herramientas tecnológicas o videojuegos relacionados al texto, pero sin resultados positivos.

Como tercera actividad, se les presentaron a los participantes las contradicciones halladas entre sus trayectorias de lectura y las observaciones, por lo que se le planteó como pregunta: *¿Cuáles podrían ser las posibilidades de cambio que tengo como docente ante los obstáculos que se presentan para poder abordar la novela de una mejor manera?*

Con respecto a esto, **Balder** indicó que un cambio que considera importante es reflexionar sobre la planificación de las actividades que va a realizar, para planear con el objetivo de formar lectores, despegándose del papel central que suele tener el docente para brindar mayores espacios de diálogo con el estudiantado y, por consiguiente, mejorar la escucha de sus opiniones. Por otro lado, considera que deben tomarse en cuenta el contexto donde trabaja y el contexto del que vienen los estudiantes para trazar un camino más lógico y que le permita realizar los ajustes que sean necesarios. En conclusión, democratizar la clase.

La segunda pregunta que se realizó fue: *¿Cuál sería el ideal para una clase de novela?* En esta ocasión, **Balder** rememoró su primer contacto con la lectura y el regalo de *Veinte mil leguas de viaje submarino* para contar que años después, cuando ya se encontraba dando clases, se cuestionó por qué ese amigo de su padre le había regalado esa novela. Ahora cree que el ideal está ligado a la función de la literatura de despertar la curiosidad en el estudiante, así como el proceso de crisis a través de cuestionamientos como *¿Y esto para qué es?, ¿qué me quieren decir? O ¿adónde tengo que llegar con esto que estoy leyendo?* (**Balder**); así, se plantea un reto, que incentive al estudiante a querer indagar e investigar:

Apelar a lo emotivo, al diálogo, una clase abierta, una clase participativa, muy reflexiva y que promueva procesos de pensamiento, más que adquisición de teoría literaria, movimientos,

vanguardia, romanticismo, todo eso. Que sea una clase democrática, una clase que permita, que dé seguridad al muchacho para poderse expresar, que le genere empoderamiento, que le genere el desarrollo de habilidades. (Balder)

Es decir, **Balder** relacionó ese ideal de literatura directamente con su primer contacto para dejar de lado la formación académica, pues indica que debe ser una clase que motive y despierte el interés en los estudiantes.

Para finalizar el laboratorio de cambio, **Balder** realizó un último aporte a la luz de las preguntas: *¿Qué hago yo como profesor de literatura para generar una propuesta alternativa de cómo abordar la lectura de la novela en el aula? ¿Qué podríamos hacer distinto, de manera conjunta, para enseñar la lectura de la novela en vista de estos hallazgos? ¿Cómo hacemos esto?* Señaló que el trabajo compartido era muy difícil de llevar a cabo porque los docentes tienen la cultura de trabajar de manera individual, sin el interés de buscar ayuda en los demás. Por tanto, plantear un trabajo conjunto se convierte en un reto.

A raíz de las participaciones, se pudieron evidenciar que, por ejemplo, en los tres participantes existe un afán por contextualizar el texto debido a que los docentes saben que los estudiantes llegan a la clase sin haber leído la novela, por lo tanto, buscan realizar esa contextualización para poseer un tema con el cual empezar la clase. No obstante, continúan el desarrollo de una clase de literatura sin que los estudiantes hayan leído. Este hallazgo es sustancial sobre las prácticas de la enseñanza de la novela que se analizan en el siguiente capítulo.

Por otro lado, otro aspecto relevante es que los docentes no son conscientes de que sus metodologías de trabajo para enseñar novela se encuentran desorganizadas y carecen de un orden didáctico que facilite el acercamiento de los estudiantes al género. Por esta razón, se observa que el docente señala los obstáculos de tiempo, el desinterés hacia el género y la no lectura como los problemas más significativos al momento de las prácticas de aula. Además, no es consciente de que uno de los obstáculos puede ser el desarrollo de su metodología de enseñanza.

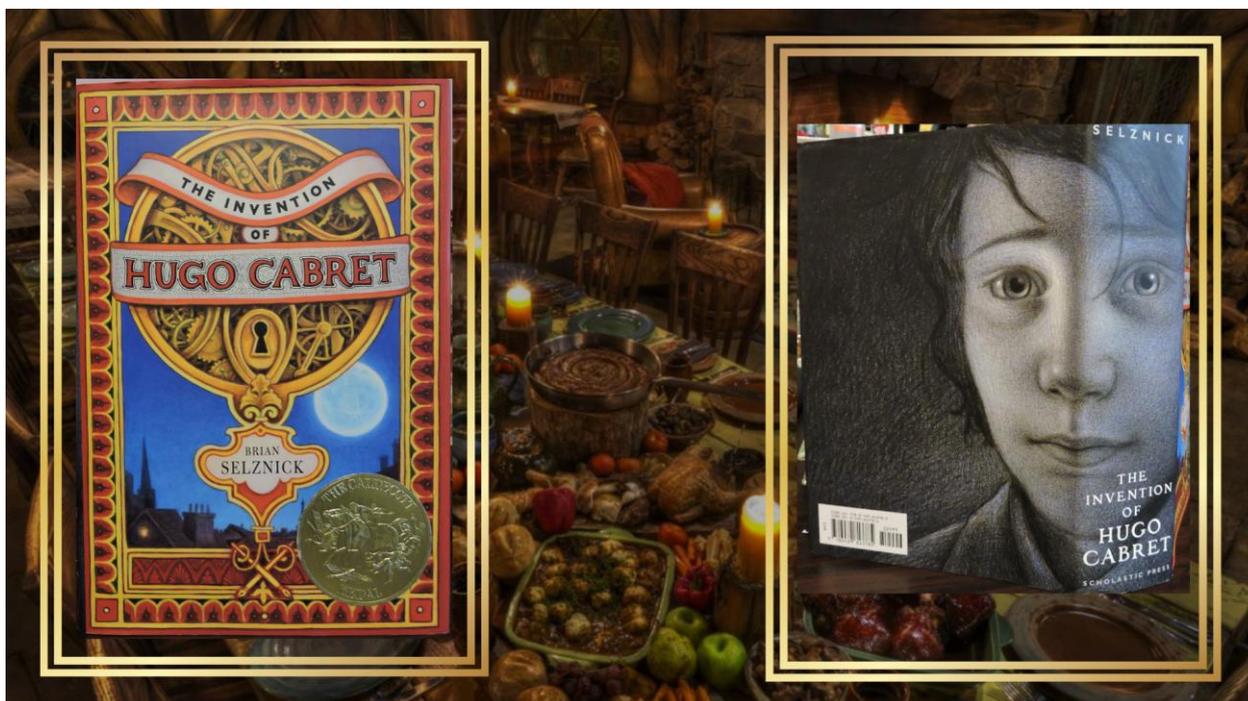
Descripción de los hallazgos obtenidos en el Laboratorio de cambio 3 “OMEGA: regreso de *Helt-Ver*”

Para el Laboratorio de cambio 3 se estableció la idea de un taller en el cual los profesores participantes integraran las reflexiones de los dos laboratorios anteriores, con el objetivo de que plantearan estrategias que les permitieran mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la novela. El orden en que los participantes realizaron sus explicaciones fue el siguiente: **Thena**, **Gen** y **Balder**. Al final de cada una de las intervenciones, se abrió un espacio de retroalimentación para que los compañeros pudieran proponer mejoras a las actividades brindadas por el participante.

La siguiente actividad consistió en que los intervencionistas explicaran un método para trabajar la novela, siguiendo lo propuesto por Solé (1992), para lo cual emplearon la novela *La invención de Hugo Cabret* (ver Imagen 12). Al final de esta, se les pidió a los docentes que discutieran y establecieran una serie de acuerdos grupales de lo que querían lograr una vez finalizada la intervención formativa.

Imagen 13

Presentación: Portada y contraportada de la novela La invención de Hugo Cabret



Ideas y propuestas de los participantes para mejorar la enseñanza de la novela

En la primera parte del taller, se le solicitó a **Thena** que externara su propuesta de abordaje de la novela. La participante inició su intervención aclarando el hecho de que no ha leído ninguno de los insumos que los intervencionistas les han dejado como tarea, ya que solo puede sacar el tiempo de las reuniones para los laboratorios de cambio. Dicho esto, estableció que el texto seleccionado es una novela que vio durante este ciclo lectivo con sus estudiantes y preguntó si lo que los intervencionistas piden es que explique cómo la abordó con los estudiantes o cómo sería una propuesta novedosa de enseñanza con el texto en el aula. Los intervencionistas le explicaron que podría tomar en cuenta las reflexiones y momentos de discusión con sus compañeros participantes en los dos laboratorios de cambio anteriores.

Asimismo, **Thena** describió que empezaría viendo con los estudiantes quién es la autora y los datos más relevantes de su vida y cómo estos se plasman en lo que se desarrolla en la novela. Seguidamente, les preguntaría a los estudiantes quién es Prometeo o si saben qué había sucedido con él. Comentaría sobre qué fue lo que sucedió con ese titán y dialogaría sobre qué se imaginan ellos, si conocen o saben acerca de Frankenstein. A su vez, escogería algunos de los fragmentos de la novela para iniciar la lectura en vista de que, al ser extenso, no se podría llevar a cabo de forma completa en la clase. Además, haría la relación con los estudiantes sobre intertextos bíblicos presentes en el texto, explicaría la relación de *¿Por qué Frankenstein es el moderno Prometeo?* y *¿Qué hizo Víctor Frankenstein que tiene que ver con ese moderno Prometeo?*

Así, de esta manera, se adentraría en las fases de ubicación, interpretación, se explicarían *los valores y disvalores*, junto con los temas presentes en la novela, espacios que se pueden resaltar en esta. Posteriormente, se basaría en una presentación, luego de leer algunos fragmentos con ellos, para emplearla como síntesis de la novela. Seguidamente, les daría una serie de actividades a los estudiantes que tendrían que ver con comprensión y análisis. Además, **Thena** comentaría sobre el Romanticismo, las características presentes en la novela, sobre la novela gótica y los aspectos que se representan en el texto, con el afán de trabajarlo al final en actividades con los estudiantes.

Ahora bien, una vez terminada la participación de **Thena**, se les solicitó a los otros dos participantes (**Balder** y **Gen**) que ofrecieran una retroalimentación a la propuesta establecida. El primero en tomar la palabra fue **Balder**, él explicó que añadiría un elemento más psicológico en el que el estudiante tuviera la posibilidad de ponerse en los zapatos que representa Frankenstein y traer el personaje al presente para ir más allá de la lectura, con el fin de establecer preguntas sobre quiénes son *los frankenstein* actualmente o establecer un poco más de conexión con esas situaciones contemporáneas de su familia y comunidad. Además, ahondaría en qué información, más allá de la diégesis y la parte contextual, les quedó, así como que reflexionen en cómo fue el proceso para entender el texto, qué aprendizaje concreto obtuvieron o con qué otras situaciones de la vida cotidiana ellos relacionan la historia.

En este punto, **Thena** explicó que ella cerró la actividad con una pregunta: *¿Es importante la apariencia física en la actualidad?* Indicó que esto abrió un debate con los estudiantes en el aula sobre el hecho de que para algunos sí lo es y para otros no, luego preguntó por qué no, y esto propició que se planteara la pregunta: *¿Qué pasaría con la historia de Frankenstein actualmente con las redes sociales?*

Posteriormente, **Gen** tomó la palabra para dar su retroalimentación. Comenzó explicando que ella ha aplicado sugerencias para hacer el trabajo de clase diferente, dejando de citar las características del movimiento literario presentes en la novela, para pasar a localizar dónde está esa característica en el texto, por qué y dónde la encuentra, con la finalidad de que no se aprendan las características solo porque sí, sino de que entiendan las razones de que estén dentro de la obra. A su vez, destacó cómo **Thena** termina con las preguntas de debate con sus estudiantes, puesto que promueven el diálogo entre el estudiantado y con el docente sobre aspectos más actuales y cercanos. Los intervencionistas destacaron la importancia de traer el texto a la actualidad y acercarlo a los estudiantes.

Seguidamente, se le cede la palabra a **Gen** para que explique cuál novela seleccionó y cómo realizaría la mediación del texto en el aula con los estudiantes. Inició explicando que la novela que ella eligió fue *Mamita Yunai* y la trabajaría tomando en cuenta otra perspectiva diferente a la de **Thena**. Lo primero que haría es establecer el aspecto de que no es tan importante el análisis desde las fases literarias, sino propiamente el texto y que los estudiantes se interesen por él. Así pues,

como primer punto, les solicitaría a los estudiantes que investiguen algo sobre el autor, ya que es importante, desde su perspectiva, que se lea un texto costarricense, puesto que: *¿Cómo vamos a leer otros textos sin antes ver qué es lo que se ha elaborado en el país?* (**Gen**). Luego, les pediría a los estudiantes que hagan una puesta en escena de dos realidades: una donde existe el Código de Trabajo y otra donde no, cuestionando los problemas generados en ambas posibilidades.

Una vez realizada esta puesta en escena y discusión en clase, al ser una novela, se leerían fragmentos o se les asignaría algunos en subgrupos de trabajo para que expresen cómo es que vivieron los personajes esa época, dónde tuvieron que trabajar arduas horas y sobrellevar ese peso con la mala alimentación, junto con la construcción del ferrocarril. Después, les presentaría imágenes para que los estudiantes tuviesen una idea de cómo se trabajaba en esa época, por qué se plantea la construcción del ferrocarril por parte de esa compañía extranjera y cómo subyugaron a muchos trabajadores. Posteriormente, adentrándonos en el análisis del texto, haría que los estudiantes señalaran el personaje con el que se relacionan más y que explicaran por qué, qué le pasó al personaje, para tener una conexión con él o ella. Por último, para finalizar con su análisis preguntaría qué cosas buenas o malas ven los discentes en el texto que se puedan traer a la actualidad, así como cuáles características del movimiento podemos citar en el texto según su lectura.

A modo de retroalimentación, **Balder** expresó que le parece muy bien lo que **Gen** propone, agrega que fuese importante que, a partir de la lectura de *Mamita Yunai*, el estudiante tenga la capacidad de contrastar lo que piensa, como lo establece la lectura que los intervencionistas ofrecieron, y así el estudiante externe sus ideas sobre lo que significa el trabajo y las relaciones laborales. De esta manera, se propicia la lectura crítica y, posterior a las actividades que **Gen** planteó, se identifica si ellos pueden reflexionar sobre cómo los cambió la lectura del texto o si los hizo cuestionarse la realidad inmediata, para ver si se llega a ese nivel de lectura crítica. Sería bueno, entonces, generar un espacio de reflexión sobre lo que la lectura logró crear en el estudiante, modificar una conducta, si logró evaluar, contrastar, cuestionar sus creencias anteriores sobre el país, las relaciones laborales tradicionales, los mitos costarricenses y así brindarles un espacio para que exista una reflexión guiada por el docente con los estudiantes. Finalmente, retomó la propuesta de **Thena** y explicó que elegiría tres temas de la novela para que los estudiantes realicen una

redacción y luego se pueda comentar en clase, de esta manera, generar un conversatorio sobre lo que ellos describieron.

El último en participar fue **Balder**. En primera instancia explica que él inicialmente había escogido una novela que había leído hace unos meses y, acto seguido, enseña la portada de la novela a los demás participantes del laboratorio de cambio para observar detalles como el título, el nombre del autor y la ilustración que lo acompaña. Mencionó que se llama *En busca de Klingsor* y que el autor es un escritor mexicano llamado Jorge Volpi. A su vez, comentó que para él la novela es fascinante por todas las temáticas que trata, por ejemplo, la relación de la ciencia con la literatura, la historia o la Segunda Guerra Mundial. Además, transita entre distintos tiempos, personajes, conexiones entre Europa y Estados Unidos, el tiempo entre guerra, cuando estaba a punto de caer el Muro de Berlín y empezaba una nueva era. Seguidamente, expresó que cuando los intervencionistas hicieron la pregunta sobre cómo enseñarían los participantes esa novela en clase, para él fue muy difícil pensar cómo impartir ese texto a nivel de secundaria, sin embargo, concluyó que sería para un nivel de quinto año, porque no se adecúa a un sétimo año, por ejemplo.

Ahora bien, pensó en tres episodios para la distribución de la novela. Primero, una etapa previa de motivación con diferentes técnicas, segundo, una etapa en la cual se pueda *empezar a navegar, soltar el barco e irnos navegando por el océano de la lectura de la novela* y luego, en tercer lugar, una etapa *donde se llegue a puerto*, al otro lado, como momento posterior a la lectura. Pensó que esta distribución estuviese planteada para, más o menos, un mes de recorrido.

Así pues, en una primera etapa se podría acercar al estudiante a ciertos temas que aparecen en la novela, por ejemplo, leyes de la física, el universo, viajes en el tiempo, Segunda Guerra Mundial y, así, llegar a una parte exploratoria sobre lo que está antes del texto. Destacó que estas técnicas pueden ser muy diversas, como hacer alguna investigación sin siquiera mencionar el nombre de la novela, indagar qué saben de la Segunda Guerra Mundial, dónde creen que se dio, cómo creen que sucedió, qué sentimientos tuvo la gente, quiénes eran los que estaban en conflicto y hacer toda esta parte de caracterización y de ubicación pensando en lo que venía en la lectura de Solé (1992) y en los niveles de la comprensión lectora que se dividía en cuatro partes. **Balder** explicó que le llamó mucho la atención la inclusión del nivel epistémico, así pues, seleccionaría algunas

citas de la novela que le permitirían al estudiante conectarse con algunos de esos niveles, para ver qué es lo que les produce esas citas.

Posteriormente, leyó una cita de la novela en la que un personaje habla sobre el miedo y otro expresa su postura para afrontarlo. Entonces, **Balder** emplearía algunas citas de la novela, para establecer una conexión con los estudiantes y saber qué les provocaron. Una vez que se termine esa actividad, les comentaría que todo lo que explicaron está, de una u otra forma, relacionado con la lectura y no está totalmente lejano a nosotros dado que por su experiencia previa, la lectura está en nuestro diario vivir y el texto muestra estos temas a lo largo de la historia.

Así se introduce la novela y se asigna la lectura por capítulos, para plantearles a ellos el reto de los personajes (dado que el texto es complejo en cuanto a su distribución). Con esto en mente, les propondría a los estudiantes descubrir el juego que nos plantea el autor para *desbloquear esa pantalla*, aplicando la metáfora que los intervencionistas han establecido del viaje del héroe y así presentar la lectura de la novela como un viaje al interior de ellos mismos.

Una vez que se termina esta etapa, comenzaría el proceso *de llegar a puerto* y tomando como referencia la propuesta de **Gen**, harían que reflexionen sobre qué les produjo la lectura, con qué lo comparan, pensando más en el nivel epistémico de lectura crítica, y así puedan contrastar la lectura con su vida cotidiana: que hagan alguna conexión relacionada a quién más puede sentir miedo en una guerra, si han sentido miedo de ellos mismos o de lo que viven día a día y, por medio de una estrategia, como mencionaron las otras participantes, pensar en un conversatorio o comentario, crear una revista literaria, un periódico, etc.

Por otro lado, **Balder** enseñó una segunda novela: *En la oscura* de Rodrigo Soto. Nuevamente, mostró la portada para que todos los participantes del taller la pudieran observar. Describió que es muy interesante porque es una novela costarricense que plantea el contraste entre la vida de la ciudad, representada por su protagonista, y la vida rural en Guanacaste. Así pues, pensando en el nivel de lectura crítica, preguntaría a los estudiantes qué conocen de San José, de Heredia o Guanacaste, qué idea tienen de estos centros urbanos y aplicaría, una vez más, la metáfora del viaje, planteando la lectura de la novela como un viaje que se prepara, en el que se suben al barco o a la barca, navegan y nadan con la novela, los lugares, los personajes y que, en algún momento, *se llega a puerto* para tratar de reflexionar sobre las temáticas en la lectura.

En ese viaje, la idea sería que se trabajen el nivel ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico que describe Solé (1992) de manera simultánea y coordinada. Por esta razón, propuso que se viera como un espacio que involucre una cooperación por parte de los estudiantes con el docente. Además, si en ese viaje alguno propone una idea distinta que genera su lectura de la novela, también promover ese espacio. Es una propuesta enfocada en la *inmersión* de los estudiantes con la lectura del texto de la novela.

Para la retroalimentación de la propuesta planteada por **Balder**, la participante **Thena** comentó que le parece excelente y muy interesante, expresó que se podría pensar en una manera creativa para ver cómo plasman ese viaje y eso que les fue llamando la atención de la lectura a través de un juego, algo pictórico o plástico, que no venga nada escrito, solo representado con imágenes o dibujos y, de esta manera, plasmar la forma de ese contraste y viaje interno.

Por su parte, **Gen** mencionó que, haciendo referencia a la primera novela que explicó **Balder**, cree que, si el libro se presta, sería bueno contraponer cómo nuestro mundo está explicado por las leyes de la física o el universo, con la forma en que la novela posee un mundo dentro de ella y que esa realidad tiene sus propias reglas. Con respecto al segundo texto, como bien lo decía **Thena**, propone leerlo y ver cómo es el San José de ese tiempo, contraponiéndolo con imágenes de la ciudad en la actualidad, para establecer una relación.

Ahora bien, la segunda parte del taller consistía en la propuesta de los intervencionistas para plantear los cuatro pasos que destaca Solé (1992) para abordar el texto de la novela (**ver Imagen 13**). Como primer paso, la idea es plantear objetivos de lectura desde el paratexto, la autora propone que partamos, por ejemplo, desde elementos que nos den pistas sobre lo que puede llegar a tratar el libro: portada, título, autor, contraportada e imágenes. Así, la idea es que los estudiantes puedan plantear hipótesis sobre lo que va a suceder. Además, es necesario que estas queden plasmadas en un registro escrito o pictórico. A partir de estas conjeturas, se tendrá una idea de lo que creen los estudiantes que puede suceder en el texto, por lo que no existen respuestas erróneas, ya que ellos se acercan a la lectura desde sus conocimientos previos y observación directa.

El segundo paso tiene que ver con los conocimientos previos que los docentes han ido destacando en sus participaciones en la primera parte del taller, por ejemplo, un contexto histórico y físico del texto. El tercer paso será el planteamiento de cronogramas de lectura para corroborar

las hipótesis en diferentes lecciones y así observar qué ha cambiado y qué se ha mantenido en cuanto a lo que los estudiantes propusieron inicialmente. Entonces, el afán es corroborar las hipótesis y los conocimientos previos y así ver cómo se ha ido aplicando dentro del texto. Por último, se deberá dar espacio para una conversación literaria, dejando de lado el análisis tradicional para que los estudiantes hablen sobre el texto leído, con la dirección del docente. Se les puede dar una herramienta para organizarlo o para discutirlo desde un foco determinado de interpretación, pero sin caer en un análisis filológico.

Imagen 14

Presentación: Pasos propuestos por Solé (1992) para abordar la novela en clase

PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4
FASES / OBJETIVOS DE LECTURA DESDE EL PARATEXTO	CONOCIMIENTOS PREVIOS / CONTEXTO	EFFECTUAR LA LECTURA	CONVERSACIÓN LITERARIA
A PARTIR DEL PARATEXTO (PORTADA, POR EJEMPLO) SE PLANTEAN HIPÓTESIS SOBRE LO QUE SE LEERÁ. NO EXISTEN RESPUESTAS INCORRECTAS.	SE ESTABLECE TODA LA INFORMACIÓN ÚTIL PARA COMPRENDER EL TEXTO, POR EJEMPLO, EL CONTEXTO FÍSICO E HISTÓRICO DE LA PUBLICACIÓN, AL IGUAL QUE EL CONTEXTO NARRATIVO.	LA LECTURA DEBE REALIZARSE CON EL AFÁN DE COMPROBAR LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS, ASÍ COMO CORROBORAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS APORTADOS.	EL DOCENTE LA DIRIGE. POSTERIOR A LA LECTURA, SE EVALÚAN SI SE CORROBORAN LAS HIPÓTESIS, AL MISMO TIEMPO QUE SE CUESTIONA LO LEÍDO (FOCO CRÍTICO-SOCIAL, POR EJEMPLO).

Como parte de esta dinámica, se aplicaron los pasos que se acaban de explicar con los docentes participantes. De esta manera se les dio un espacio para que pudiesen observar la portada, contraportada, imágenes, título de la novela *La invención de Hugo Cabret* del autor Brian Selznick (ver Imagen 12). Dentro de las intervenciones, **Balder** destaca que:

Me encanta la portada, ya que parece ser una cerradura o que parece ser que hay un personaje que intenta llegar a la ciudad de noche, por la luna, me parece. Hay alguien que está encerrado y quiere salir, parece ser que el espacio físico tendría una influencia fuerte.

En la contraportada, que la cara del personaje esté en blanco y negro puede ser que esté asociado a la muerte, sin colorear un rostro sin vida, algo oculto o escondido.

Por su parte, **Thena** visualiza lo siguiente:

Me parece que como que algo le va a pasar al niño por un aspecto psicológico y emocional, ya que parece ser que está asustado o tiene miedo y con respecto a la portada con más colores, parece haber un mundo donde se visualizan máquinas, motores, maquinaria. Con el globo amarillo: industria, comercio, dinero, y ya que no sé nada del libro podría pensar más o menos eso.

Por su parte, **Gen** explica que:

Veo una cara de angustia en el niño o de sorpresa y visualizo en la portada que, de fondo, hay toda una construcción de mundo y la cerradura, como primer plano, un horizonte de fondo a la invención. Preliminarmente, podría decir que es de fantasía al tratarse, tal vez, de un mundo fantástico.

Seguidamente, se les muestra cómo comienza el libro. Ante esto, **Thena** aporta que *tiene que ver con diferentes tonalidades de la luna y ese mundo de noche y Francia, una ciudad demasiado transitada, gente, bullicio, ciudades donde no se duerme, no se descansa, insomnio, movimiento, actividad.* **Balder**, por su parte, explica que:

Fue sorprendente porque esperaba un párrafo o algo ambientado en la época victoriana, pero cuando ponen la imagen queda uno shockeado, hay pistas como la Torre Eiffel, la luna, la noche, el dibujo, uno se cuestiona qué es lo que se está inventando y no necesariamente se vinculan con las hipótesis que uno hizo.

Por último, **Gen** explica que *es todavía más interesante que empiece con imagen, eso tal vez hace que uno se interese todavía más ya que está en blanco y negro parece que el color es algo que va a influir mucho.*

Para el siguiente paso, se les explica a los participantes que el contexto narrativo se ubica en 1931 en París, Francia. Se les pregunta qué conocen sobre los acontecimientos que ocurrieron

en ese año y ellos externaron que recuerdan que *era posterior a la Primera Guerra Mundial, periodo entre guerras, guerra civil española, Depresión de 1929, también no hacía mucho llegaron los comunistas a Rusia y los dos bloques estaban en ascenso (Balder)*. A partir de esta contextualización, los participantes incluyeron a sus hipótesis que la falta de color en las ilustraciones puede relacionarse al hecho de que se avecina algo malo.

En este momento, los intervencionistas realizaron una breve sinopsis y explicación de lo que trata el libro. Mencionaron que uno de los personajes de la novela es un personaje histórico, que es el cineasta Georges Méliès y, para preguntarles si saben algo sobre él, se les muestra una imagen de la primera película que este personaje creó. Después, prosiguen con la explicación de la trama, ya que no se leerá la novela en este momento. Así pues, se describió que parte de las hipótesis de los participantes se cumplieron:

- La imagen de Hugo asustado fue una buena hipótesis porque es un niño que está solo en el mundo.
- Al no tener palabras, son las imágenes que transmiten la información, ligado al cine mudo que es importante para la trama de la novela.
- La hipótesis sobre la industria, maquinaria, dinero, se presenta a través de relojes, autómatas y cine. También porque las máquinas son una metáfora para el protagonista de la novela que significa que todas las personas del mundo son como las piezas de una gran maquinaria y que, por tanto, todas son importantes ya que tienen una función específica que cumplir.
- El cerrojo de la portada los hizo pensar en que hay alguien encerrado y que existe una puerta por la que esa persona quería salir, lo cual se conecta con el hecho de que el personaje vive oculto para no ser llevado a un orfanato y está buscando una salida con la reparación del autómata.
- El mundo de fantasía que menciona **Gen** está presente en las películas de Méliès.

Se cierra este proceso de taller tomando como referencia a Solé (1992) para demostrar que se debe dejar de pensar que el objetivo principal de las lecciones de novela sea analizar el texto, y más bien propiciar el diálogo con los estudiantes. Por ello, las clases se acercarían más a un club

de lectura que a una clase de análisis tradicional del texto literario. Además, con este club de lectura se vincularía la novela con los otros aspectos que nos incumben como el escribir, decir una idea en voz alta. Incluso, se puede despertar el interés y la motivación en los estudiantes como pilar central de la educación.

Para finalizar este laboratorio de cambio, se les solicitó a los participantes que dieran su retroalimentación a la actividad liderada por los intervencionistas. **Thena** indicó que todo lo que ha aprendido le ha servido a nivel personal, pero que es necesario encontrar una manera de transmitirlo a los otros profesores que conforman el departamento y que no participaron de la intervención formativa. **Gen** indicó que durante los laboratorios aprendió sobre otras técnicas y perspectivas de la enseñanza, no solo con el fin de cambiar, sino con el de reflexionar sobre el trabajo que están haciendo, para buscar un camino diferente tomando en cuenta a sus estudiantes, pues es ella quien los conoce. Si bien al inicio creyó que todo lo propuesto era algo que se veía bien en las páginas, pero difícil aplicarlo, al finalizar el taller sí había logrado ver que era una técnica que les podría funcionar en sus futuras clases de novela. Por último, **Balder** indicó que los laboratorios han sido un espacio liberador y, sobre todo, de aprendizaje, en el que se les transmitió esperanza. Así mismo, indicó que fue una experiencia reveladora porque lo llevó a cuestionarse su trayectoria de lectura y que ahora era más consciente de ciertos aspectos que le permiten cuestionarse lo que ha vivido en torno a la lectura para poder entender los cambios que debe tomar para formar y ser guía de otros.

Para finalizar, los intervencionistas les indicaron que como el trabajo en equipo era uno de los objetivos de la intervención formativa, era importante que establecieran una serie de acuerdos grupales que quisieran cumplir y, posteriormente, transmitirlos a sus otros compañeros de departamento. Entre esos acuerdos se encuentran los siguientes:

- **Thena** propuso dialogar como equipo para ver qué cambiar: *sentarnos como departamento, aunque no compartamos el mismo nivel, podemos dar muy buenas ideas de las lecturas que hemos trabajado con los diferentes niveles. Y como equipo llegar a un consenso de cómo queremos trabajar la lectura en el aula, ponerlo en práctica como departamento y dejar de lado el individualismo. No me da pena decirlo, a veces yo caigo en eso, pero entiendo que es importante abrirse a ese trabajo en equipo.*

- La propuesta de **Balder** observaba que existen retos y metas, como un club de lectura o buscar un texto diferente: *quizás generar una serie de retos con la novela, propuesta de un club de lectura o algún texto que no sea del programa y cómo lo abordaremos, pensar en un tipo de actividad como la que hicimos en este laboratorio de cambio donde nos sentemos a ver la portada, el título, hipótesis, ideas, ejecutar la actividad que queremos llevar a cabo con los estudiantes. Sistematizar y profundizar en actividades que generen ese hábito lector.*
- Como segundo aporte, **Balder** propuso: *la actualización constante, como el artículo que los intervencionistas nos dieron⁴ para reflexionar como departamento. No solo hacia los estudiantes sino a lo interno del departamento.*
- **Gen** indica que se puede hacer un viaje: *adentrarnos en los textos y como decían los compañeros, como departamento innovar y dialogar las diferentes opciones de cómo ver el texto. Creo que, como **Thena** lo decía, había momentos donde uno se cierra, y a raíz de estas intervenciones que hemos tenido lo he visto en ella, se me acercó y me preguntó cómo veía Prohibido suicidarse en primavera y hoy la vi leyéndolo con cada uno de los estudiantes y a partir de la experiencia que yo le compartí ella ya la adaptó de esa manera.*

Gracias a las propuestas de abordaje de la novela explicadas por los participantes, se pueden puntualizar una serie de hallazgos. En primer lugar, las propuestas que brindaron los participantes para el abordaje de la novela que utilizaron para el taller son únicas y significativas para el proceso de intervención formativa aplicado al departamento de Español, puesto que se da paso a recrear con el texto y crear a través de él. Esto propicia que los estudiantes se acerquen a la lectura desde lo que ellos comprendieron y utilicen sus conocimientos previos, junto con los que han adquirido en otras clases, como lo expresaba **Gen**. Lo anterior se debe a que, al traer, por ejemplo, conocimientos de Estudios Sociales y Cívica al aplicar el Código de Trabajo, puede ser beneficioso para los discentes. Además, como apuntaba **Balder**, abarcar la parte emocional, lo que provoca la lectura en el estudiante, genera mayores conexiones entre ellos y lo que leen y, también, motiva la reflexión y el diálogo. Asimismo, sobre la creación propia que describe **Thena**, propicia a

⁴ Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. GRAO.

que los estudiantes aprendan a esquematizar y poner por escrito sus ideas lo que posibilitaría a abarcar otros temas como la gramática y redacción, todo visto en conjunto.

A manera de síntesis, los participantes han dado indicios de generar un espacio de diálogo con el estudiante. También, se dejó de lado el análisis tradicional, para darle énfasis a temas que se destaquen en la novela o emociones afines con las que los estudiantes se puedan identificar, como es el caso del miedo, e incluso pensar en un *para qué* están leyendo. Sus propuestas estuvieron centradas más en una charla literaria que los tres han reelaborado a su modo y, también, al retroalimentar a los otros participantes. De esta manera, se abrió un espacio en el que los estudiantes tendrían un papel activo en el proceso para generar su propia interpretación del texto y así fortalezcan el hábito lector.

Capítulo VII — La llegada a *Helt-Vei* — - Análisis de los laboratorios-

«Los héroes no son siempre los que ganan. A veces, son los que pierden.

Pero siguen luchando, y siguen aguantando. No se rinden.

Eso es lo que los convierte en héroes.»

Cassandra Clare

Los héroes han cumplido con su misión en la ciudad legendaria de Helt-Vei, por tanto, es momento de emprender el camino de regreso a la ciudad que los vio partir. El desgaste mental y físico que les hizo pasar Helt-Vei está latente en sus rostros, en sus cuerpos cansados, pero están satisfechos por llevar consigo esas armaduras que representaban un camino inesperado, pero asumido con convicción y empeño por su parte. Sin embargo, las partes de la armadura no sirven de nada por separado, les queda un reto más y es ensamblar, en conjunto, ese símbolo de esperanza y reflexión, para luego usarlo como referentes para aquellos héroes que tomarán un camino similar y los buscarán como guías.

El proceso de intervención formativa tiene como parte de su metodología la creación de espacios denominados “laboratorios de cambio” en los cuales los investigadores trabajan en conjunto con las personas participantes para intentar transformar significativamente su realidad. En estos espacios de diálogo se exponen ideas, tensiones, problemas y cuestionamientos relacionados con la realidad laboral, con el afán de generar colectivamente cambios positivos para el grupo de trabajo. Tal como lo señala Ramírez (2017), “los participantes deben moverse entre pasado, presente y futuro, lo cual significa que los orígenes históricos de los problemas actuales deben traerse al presente con la intención de generar conceptos futuros que se pongan en práctica con pequeñas simulaciones” (p. 76). Por ello, para los laboratorios de cambio de esta investigación, se tuvo como insumos las respuestas halladas en el Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura, las actividades de clase evidenciadas en el Instrumento N. 2 Observación no participante y la proyección a futuro de mejoras en sus prácticas de aula de manera individual y colectiva.

Se inició el proceso de intervención formativa debido a que las acciones y vivencias representadas en el sistema de creencias de cada uno de los participantes con respecto a la lectura influyen en la relación que tienen con esta y, en este caso específico, en la manera en cómo enseñan la novela en sus clases (**ver Tabla 9**). Por tanto, se buscaba un *movimiento transformativo*, es decir: “exponer a los diferentes grupos de docentes a espacios de constante cuestionamiento de sus propias prácticas, que les ayude de manera compartida, a redefinir el objeto de enseñanza” (Murillo et al, 2018, p. 14). Además, Ramírez (2017) establece que las contradicciones son el inicio del cambio en los docentes, ya que, “en esencia, son de naturaleza histórica y solamente logran ser superadas cuando se sintetizan y evalúan a la luz de la adquisición de nuevos conocimientos y, por ende, de nuevas contradicciones” (p. 77). Así pues, este *movimiento transformativo* consistió en que los docentes generaran propuestas de cambio en sus prácticas al enseñar la novela, que estuvieran contextualizadas en su realidad, a sus estudiantes y a las diferentes posibilidades que se les puedan presentar en el transcurso de su carrera docente.

Desde la concreción de los sistemas de creencias y prácticas de aula de los tres participantes, se puede observar que **Thena** no tuvo contactos o figuras motivadoras de la lectura durante su infancia y etapa escolar, sino hasta ingresar al espacio universitario. Su acercamiento a los textos literarios se debe a una figura académica a la que admiraba por la forma en la que presentaba el texto literario, hecho que parece ser significativo para la participante porque lo menciona en reiteradas ocasiones. Durante esta etapa universitaria, la participante relaciona la lectura con el disfrute y el placer. Con respecto al género de la novela, expresa adorarlo y destaca tres aspectos: extensión, personajes y lugares. Además, lo que le disgusta es el tiempo que se tarda para llegar al clímax.

Ahora bien, en contraste con este sistema de creencias, se observa que las prácticas de enseñanza que **Thena** describe de la novela se centran en aspectos técnicos y formales del texto (uso de videos o imágenes para situar a los estudiantes o acercarlos al texto). En la metodología que describe no se observan espacios de disfrute o exploración del texto literario. Así, la docente parece asumir cada paso sin que los estudiantes intervengan en el proceso. Asimismo, en la organización de la clase de novela que describe, no se visualiza un inicio, desarrollo y cierre de la novela y no se visualiza una metodología organizada y de secuencialidad didáctica.

Por otra parte, no menciona ningún cambio que pueda implementar para mejorar la enseñanza del género, este hecho es relevante en tanto su resistencia al cambio se encuentra desde la aplicación del primer instrumento de recolección de información. La participante no abandona sus prácticas tradicionales y omite la respuesta a esos posibles cambios que puede implementar para continuar con las metodologías que ya empleaba con anterioridad. Finalmente, la participante describe como una clase ideal de novela salir de gira para que los estudiantes vean representados los textos en el teatro, por lo que esto evidencia que la docente se centra en delegar los procesos a factores externos a sus prácticas de aula.

En cuanto a **Balder** se observa que su primer contacto con la lectura fue en una época temprana en su infancia y se da por medio de la figura de un amigo de la familia, y posteriormente mediante otros motivadores de lectura como su abuela o la profesora de secundaria. Por otro lado, **Balder** describe su relación con la lectura como un catalizador para dejar salir sus emociones y generar espacios de autoconocimiento, además, que no es constante, ya que por momentos se aleja de ella. Ahora bien, en cuanto a su metodología para enseñar la novela, parte del análisis del paratexto (título), continúa con preguntas control, esquematización de mapas mentales en la pizarra y, seguidamente, la asignación de la lectura por medio de un cronograma, por lo que no posee un orden en cuanto al inicio, desarrollo y cierre de sus prácticas.

En relación con las problemáticas para ver la novela, **Balder** señala que el principal problema es la evaluación tradicional, dado que esta no demuestra el alcance de las habilidades a las que logra alcanzar la persona estudiante en cuanto a la comprensión lectora y la interpretación que estos podrían alcanzar. A su vez, describe que su ideal de clase para la enseñanza de la novela sería aquella en la que existiera tiempo suficiente para poder enfocarse en la apreciación literaria e interpretación de lo leído.

Por último, se pudo observar que **Gen** no posee una figura motivadora que la haya introducido a la lectura, sino que su primer contacto con ella se dio dentro de un ámbito académico durante su etapa escolar y de educación secundaria. Con respecto a su relación con la lectura, señala que es un tiempo de distracción que le genera una sensación maravillosa. Al referirse a la novela, señala que disfruta su lectura por su trama extensa, no obstante, prefiere trabajar en clase el género de teatro.

Ahora bien, con respecto a sus prácticas de enseñanza no se pudo observar actividades de inicio, desarrollo y cierre. Hace referencia al método que utiliza para asignar la lectura a sus estudiantes (dividir el texto en capítulos o número de páginas), no obstante, no menciona actividades que involucren el diálogo con los estudiantes sobre el texto o espacios de interpretación. A su vez, señala un único problema a la hora de enseñar la novela y este es la falta de interés por parte de los estudiantes, sin embargo, no existe una propuesta de cambio que ayude a solventar este problema. Mientras que su ideal se centra en el uso de recursos tecnológicos e incentivar una participación de los estudiantes, sin concebir una posibilidad en la que ella sea la que cambie las metodologías que aplica en el aula para generar un hábito lector en su estudiantado.

Desde este contraste entre sistemas de creencias, prácticas de aula, ideales y cambios posibles, se evidencia que los tres participantes tienen una preocupación constante por emplear metodologías tradicionales. Es decir, son resistentes al cambio, lo cual, contrapuesto a los resultados del Instrumento N. 2 Observación no participante, resulta significativo pues hay una persistencia a emplear metodologías que están relacionadas con el análisis estructural y no enfocarse en que los estudiantes lean. Por tanto, este sistema de creencias, arraigado en los docentes participantes, se evidenció también en las metodologías empleadas en el aula, por lo que presentarles las contradicciones entre lo que dicen que hacen en el aula y lo que realmente hacen en ella, genera nuevas resistencias que son evaluadas en este proceso de cambio realizado a partir de la metodología de intervención formativa.

Tabla 9

Sistema de creencias de las personas participantes

D o c e n t e	Sistema de creencias	Prácticas de aula
Thena	<p>Thena, tuvo su primer contacto con la lectura mediante el libro de <i>Paco y Lola</i>. Recuerda como figura motivadora de la lectura a un profesor universitario, quien la invitaba a leer un libro cada semana. Expresa admiración por esta figura motivadora, por la forma en la que exploraba y explicaba cada texto literario. Expresa que de pequeña no leía con frecuencia, en la secundaria leía por obligación y en la universidad leía más, un libro a la semana. Thena relaciona la lectura con el disfrute y el placer, personalmente, la concibe lejos de toda obligatoriedad. Señala que adora el género novela por su extensión, tratamiento de los personajes, la diversidad de lugares que se describen, entre otros. Considera que lo que le disgusta del género es que a veces se torna pesada su lectura porque el clímax tarda en llegar.</p>	<p>Thena señala que, para enseñar novela a sus estudiantes, inicia con el contexto sociocultural y vida del autor, realiza lluvia de ideas del paratexto, el título y luego proyecta videos, imágenes relacionadas con la novela. A partir de estos pasos, indica que los estudiantes relacionan esta información con la obra.</p> <p>Thena considera que el principal obstáculo para enseñar la novela en secundaria es que los estudiantes no leen porque no les gusta.</p> <p>Thena no menciona ningún cambio que podría implementarse para mejorar la enseñanza de la novela.</p> <p>Para Thena una clase ideal de novela consistiría en llevar a los estudiantes a una gira en la que puedan visitar un teatro, en el que se representen las novelas que los estudiantes deben leer. Señala que esto los motivaría a leer y a montar obras de teatro también.</p>

B
a **Balder** tuvo su primer contacto con la
l
d lectura a los 8 o 9 años, cuando un amigo
e
r de su padre le obsequió *La isla misteriosa* y *Veinte mil leguas de viaje submarino* de Julio Verne. Recuerda como figuras motivadoras a su hermano, pues gracias a él conoció los textos que leía en el colegio; a su padre, con quien leía los periódicos; a su abuela, quien era docente y poseía textos educativos que le permitieron aprender sobre distintos temas; a su tía y, por último, a la docente de secundaria de quien recuerda su motivación y didáctica.

Balder relaciona la lectura con un espacio de autoconocimiento y una oportunidad para dejar salir las emociones, así como un espacio para inspirarse y adquirir nuevos saberes. Señala que a veces mantiene una relación cercana con la lectura, aunque en algunas ocasiones se aleja.

Por su parte, señala que adora el género novela por su extensión, por los lugares en donde se desplaza el personaje y las digresiones de la narración. Asimismo, señala que disfruta la novela histórica. El único aspecto que le desagrada es el exceso de descripción.

Balder señala que, para enseñar el género novela a sus estudiantes analiza, primeramente, el título de la novela. Posteriormente, realiza la lectura del primer párrafo del texto y plantea algunas preguntas de control a sus estudiantes. Luego, realiza un mapa mental en la pizarra con las respuestas dadas y les asigna un cronograma de lectura acompañado de una guía para que la resuelvan mientras leen. Por último, les asigna actividades creativas o de análisis para cerrar el contenido.

Balder expresa que su principal problema al momento de enseñar el género novela es la evaluación convencional, pues no demuestra las habilidades de comprensión lectora e interpretación del texto que poseen los estudiantes. Por lo mismo, cambiaría esa evaluación sumativa.

Para **Balder**, una clase ideal del género novela sería aquella en la que hubiese tiempo suficiente para enseñarla con calma y enfocada en la apreciación literaria.

G **Gen** describe que el primer contacto con la lectura ocurre en el ámbito escolar, ya que

el libro que menciona es *El Silabario castellano* y luego su afición por leer diarios, dado que en la escuela no se leían textos completos. En secundaria, siempre en un contexto académico, describe que le encantó el libro *Juan Salvador Gaviota y María*. La participante no aporta ninguna referencia hacia una figura motivadora que haya sido relevante en su infancia, adolescencia o etapa universitaria.

Gen describe su relación con la lectura como un *tiempo de distracción*, resalta que la sensación de leer más y poder terminar el libro es *maravillosa*.

En cuanto a su relación con la novela, **Gen** enfatiza que le gusta porque la trama es larga, pero que tiene preferencia por el teatro, puesto que trabajar novela en clase con los estudiantes es *muy cansado*, ya que ellos *no hallan el gusto*.

Gen señala que, para despertar el interés de los estudiantes, les muestra que lo que va a pasar en la novela es interesante, mediante una interrogante. Luego, divide la lectura por capítulos o cantidad de páginas y lee una parte con ellos en clase. Para **Gen** el problema al desarrollar las clases del género novela es la falta de interés de los estudiantes.

Gen no señala ningún cambio que podría realizarse para mejorar la enseñanza de la novela en las aulas.

Gen señala que el ideal de una clase de este género sería, por tanto, una en la que se empleen recursos tecnológicos y en la que los estudiantes tengan un papel más activo.

Discusión de los laboratorios de cambio

Como parte del proceso de la intervención formativa, se propiciaba un interés por realizar el *movimiento transformativo* con los participantes. Al estar está vinculado directamente con su sistema de creencias, Palos et al. (2017) señalan que este interfiere en las decisiones de los docentes acerca de aquello en lo que deben enfocarse en sus prácticas de aula (p. 17). Ahora bien,

al presentarles sus sistemas de creencias a los participantes contrastados con sus prácticas de aula, se generan contradicciones que cuestionan esos sistemas, lo cual “implica retar a su propia visión del mundo, lo que contribuye a hacer peligrar la sensación de seguridad, llevando entonces a la persona a reforzar dichas creencias antes que a cambiar todo su sistema” (Messina y Rodríguez, 2006, p. 500).

Así pues, durante el desarrollo de los laboratorios de cambio los participantes justificaron las razones de sus decisiones tomadas, aunque se les estuviera evidenciando el contraste entre lo que los participantes decían que hacen y lo que realmente estaban haciendo en sus clases de novela. Para esto, Palou (2008, citado en Munita, 2014) describe que, aunque las propuestas de innovación se encuentren fundamentadas con los *inputs* teóricos, los docentes se resisten a aceptarlas por completo porque las reinterpretan en función del modelo que sostienen sobre qué es la novela y cómo deben enseñarla (p.106).

Asimismo, al continuar el proceso de los laboratorios de cambio, los participantes comenzaron a cuestionarse sus propias prácticas. Esto desencadenó en una serie de reflexiones que estaban vinculadas con sus percepciones de la novela desde sus espacios personales y cómo enseñan la novela en el aula. Así pues, entre las reflexiones se puede rescatar que, así como existían figuras motivadoras para la lectura, también existen las *figuras desmotivadoras*. Es decir, la ausencia de una figura motivadora en el hogar representa una de las principales razones por la que los estudiantes no leen los textos que se les asignan. Por tanto, los participantes llegan a la conclusión que la manera de subsanar esa falta de motivación es presentarse como una figura motivadora siempre que los estudiantes los perciban como lectores. Esta solución no se aleja de lo propuesto por Munita (2018): “la propia enseñanza literaria se ve enriquecida por el fortalecimiento de la postura lectora personal de los docentes y, más importante aún, los niños responden positivamente a la instauración de esa postura en el aula” (p. 9), puesto que a partir de esa percepción personal de la lectura se podrían generar cambios en las actividades de aula que permitan un acercamiento de los estudiantes con el texto literario.

Otro de los hallazgos obtenidos por los intervencionistas durante los laboratorios de cambio corresponde al hecho de que los participantes se enfocan en analizar la novela sin que los estudiantes hayan leído. Parte del problema se presenta por el afán de los participantes por querer

cubrir los contenidos por encima de propiciar el acercamiento de la novela para ser leída o de generar una interpretación del texto por parte del estudiantado. Ante esto, Fittipaldi (2013) describe que es necesario pensar en los modos de acercar a los estudiantes a la lectura, no solamente ofrecerles el texto, con la intención de que ellos puedan comprender y construir los aprendizajes (p. 112). Esto, unido a la falta de organización de sus metodologías de aula, es lo que crea un obstáculo para generar un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo con carácter didáctico, al mismo tiempo que no se propicia el hábito lector en sus estudiantes. Es decir, el obstáculo no se genera por la falta de tiempo, que la evaluación no sea la correcta o por culpa de la extensión del texto, sino que se encuentra en la falta de un orden metodológico de sus clases de novela que promueva un compromiso de los estudiantes en la lectura y, a su vez, una interpretación acorde del texto literario leído.

Debido a que se desarrolló la metodología de intervención formativa con los participantes, y que se les dio un espacio para que ellos pudieran poner en prácticas simulaciones en las que se enfrentaran directamente a sus contradicciones, se logró que los participantes propusieran cambios en sus prácticas de aula. Por ejemplo, las personas participantes acordaron plantear un *para qué* de la lectura, con la finalidad de que los estudiantes conocieran qué elementos del texto literario pueden convertirse en herramientas para su desarrollo personal. Esta propuesta involucra objetivos previos de lectura, es decir, partir de conocimientos reconocidos por el estudiantado para enfrentarse posteriormente al texto:

Diríamos que cuando estamos en esas estrategias, la pregunta que respondemos o que nos planteamos o que los alumnos deberían plantearse o que, como docentes, tenemos que ayudar a que los alumnos se planteen es: ¿por qué tengo que leer? ¿para qué voy a leer? Esa es la primera pregunta, fíjense que puede llevar otras implícitas: ¿es éste el texto más adecuado para lo que yo quiero? ¿no podría haber otro texto más sencillo, corto o ameno que también facilite mi propósito? De entrada esa pregunta permite que el lector se sitúe activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones. (Solé, 1992, p. 9)

Así, de acuerdo con la autora, es esencial plantear estas preguntas para generar interés en los lectores, ya que ellos son parte esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El

estudiantado puede partir de conocimientos previos, aprendizajes obtenidos tanto en el ámbito académico como su bagaje cultural para acercarse al texto. También, puede hacer uso de las emociones y apelar a estas al momento de leer, permitiéndole “articular otros componentes de carácter más analítico o científico” (Dueñas et al, 2014, p. 36). Además, cabe señalar que las personas participantes propusieron actividades que se relacionan con estos conocimientos previos, las emociones y el interés por generar *charlas literarias*, en las cuales se produjeran interpretaciones de los textos por parte de los estudiantes; es decir, comprendieron que deben pasar de un análisis literario estructural a conversaciones literarias, pues acercan a los estudiantes a los textos mediante este tratamiento didáctico para que logren ser lectores competentes. Esto coincide con lo que ha subrayado Colomer (1996b, 2001, citada en Munita, 2014): “se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores, así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos” (p. 124). Estas propuestas de cómo mejorar la enseñanza del género novela en sus clases se pueden evidenciar en la **Tabla 10**, ya que se observó un proceso de cambio en los docentes que fue significativo.

Ahora bien, al tomar como referente inicial lo expuesto en la **Tabla 9**, se puede evidenciar que se dio un cambio en los docentes participantes al momento de finalizar el proceso de intervención formativa. En este caso, los docentes plantearon al inicio metodologías relacionadas con aspectos contextuales de la novela y un afán por generar un análisis final en el proceso de lectura, sin enfocarse en que el estudiantado haya leído el texto literario o no, o siquiera dar el espacio para verificar que comprendieron lo que leyeron. Posteriormente, estas metodologías se contrastaron con lo observado en el Instrumento N. 2 y se constató que el afán de los docentes es realizar una contextualización amplia de los aspectos circundantes al texto literario, tomando un papel activo en el proceso y relegando al estudiante a un rol de un espectador del proceso de lectura y análisis de la novela. No obstante, los nuevos entendimientos evidencian que los docentes, al finalizar la intervención formativa, concentran sus metodologías en los discentes, ya que ellos ahora son quienes interpretan lo leído y pueden participar en espacios en los cuales pueden expresar lo que comprenden de lo leído (**ver Tabla 10**).

Tabla 10

Procesos de cambio de las personas participantes en la intervención formativa

D o c e n t e	Lo que dice que hace con la novela en el aula	Lo que hace con la novela en el aula	Nuevos entendimientos sobre cómo mejorar la enseñanza de la novela
T h e n a	<p>Inicia con el contexto sociocultural y biografía del autor.</p> <p>Realiza una lluvia de ideas con el paratexto.</p> <p>Proyecta imágenes y videos relacionados con el texto.</p>	<p>Contextualiza la novela y del espacio sociocultural, brinda datos biográficos del autor y características del movimiento literario.</p> <p>Brinda temáticas de la novela.</p> <p>Lee la información presente en las diapositivas.</p> <p>Asigna a los estudiantes a que realicen una práctica.</p>	<p>Implementar el trabajo colaborativo entre los docentes del departamento.</p> <p>Escuchar la voz de los estudiantes a la hora de escoger los textos.</p> <p>Crear un producto a partir de lo leído, es decir, poner por escrito sus ideas.</p>
B a l d e r	<p>Analiza el título de la novela.</p> <p>Lee el primer párrafo.</p> <p>Realiza un mapa mental construido con los estudiantes sobre el concepto de novela.</p> <p>Propone un cronograma de lectura.</p> <p>Asigna una guía de lectura.</p>	<p>Introduce el concepto de novela.</p> <p>Esquematiza géneros literarios, características de la novela y datos del autor.</p> <p>Asigna a los estudiantes a buscar aspectos relacionados con la novela.</p> <p>Presenta imágenes relacionadas al paratexto.</p>	<p>Realizar cambios en la metodología a partir de objetivos claros o retos de lectura.</p> <p>Establecer un para qué de la lectura.</p> <p>Abarcar lo emocional.</p> <p>Propiciar espacios de diálogo con los estudiantes.</p>

Realiza actividades de trabajo creativo o de análisis.	Proyecta un video sobre el contexto histórico. El docente lee el primer párrafo de la novela. Realiza preguntas de comprobación y comprensión de la lectura.	
--	--	--

G e n	Crea una interrogante para motivar a los estudiantes. Asigna la lectura o leerla en clase.	Contextualiza el género novela y el texto literario. Realiza preguntas de análisis para complementar la lectura. Asigna a los estudiantes a que realicen lectura en voz alta de la novela.	Vincular la tecnología. Utilizar los conocimientos previos obtenidos en otras asignaturas para relacionarlos con la novela.
----------------------	---	--	--

Por último, los participantes lograron reflexionar sobre sus sistemas de creencias y vincularlos directamente con sus prácticas de aula, de manera que no fuera un proceso de aprendizaje individual solamente, sino, también, influenciado por los aportes de sus otros compañeros de departamento. De esta manera, entre los tres participantes lograron crear “acuerdos” que seguirían como departamento en el futuro para abordar el género de la novela en clase. Así pues, entre los acuerdos se encuentran, en primer lugar, llegar a consensos en el departamento de cómo trabajar la novela en el aula, por medio del diálogo de las personas docentes y dejar de lado el individualismo. En segundo lugar, en los espacios de reflexión como equipo de trabajo, buscan realizar simulaciones en donde se pongan en práctica las estrategias didácticas con los compañeros y recibir retroalimentación antes de llevarlas a la clase con las personas estudiantes. En tercer lugar, mantener una actualización docente constante para conocer las diferentes propuestas metodológicas e investigaciones para poder contrastarlas con lo que se lleva

a cabo en su contexto inmediato. Y, en cuarto lugar, retomar la idea del trabajo colaborativo para compartir metodologías que han funcionado con otros grupos y que puede replicar otro compañero de departamento.

En consecuencia, el *movimiento transformativo* que se presentó por medio de la implementación de la metodología de intervención formativa llevó a los docentes participantes a, en primer lugar, justificar sus metodologías de cómo enseñan la novela, procesos que se evidenciaron como metodologías tradicionales y desorganizadas, hasta el punto de presentar resistencias en las que estipulaban como correcto su modelo de clase. En segunda instancia, como parte de los procesos reflexivos, los docentes participantes lograron cuestionar sus prácticas al enfrentarse con sus sistemas de creencias y la metodología empleada para la enseñanza de la novela en la clase; así, estipulan que deben verse como figuras motivadoras para sus estudiantes y de autopercepción. Por otro lado, los participantes en sus clases se enfocaron en analizar la novela sin que los discentes hayan leído el texto, evidenciando un afán por cubrir contenidos y sin generar una interpretación del texto por parte del estudiantado. Ante esto, al finalizar, los docentes participantes propusieron cambios en sus prácticas: establecer un *para qué* de la lectura (elementos relevantes para su vida a partir del texto), objetivos de lectura, actividades con conocimientos previos, emociones y charlas literarias que propiciaran una interpretación de los textos por parte de las personas estudiantes. Así pues, comprendieron que deben pasar de lo estructural a las conversaciones literarias en un proceso concentrado en el estudiante.

Niveles alcanzados por las personas participantes en los laboratorios de cambio

A partir de este análisis se retoma el objetivo número cuatro de la presente investigación en el cual se determinaban los niveles propuestos por Esteve que alcanzaban los participantes. El primer nivel, denominado nivel de *Gestalt* (**ver tabla 2**), se evidenció en las respuestas del Instrumento N. 1 y en lo observado en el Instrumento N. 2, dado que las creencias que los docentes poseen sobre la lectura, la novela y la enseñanza de esta quedaban implícitas de manera inconsciente en sus relatos, respuestas, propuesta de mejora y problemáticas señaladas. Asimismo, en las observaciones se pudieron denotar las estrategias que utilizan para enseñar la novela y, en algunos, las rutinas que han establecido los participantes a lo largo de sus años como docentes.

Por tanto, todos los docentes parten del nivel de *Gestalt* debido a que este es en el que cada profesional en educación literaria se encuentra al momento de desempeñarse en su labor.

El segundo nivel de Esteve, nivel de 'esquema', comenzó a desarrollarse durante el primer laboratorio de cambio, puesto que se les presentó la información recopilada a través del Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura, así que los docentes contrastaron estos saberes intuitivos e inconscientes que poseían a la luz de los datos aportados. Este espacio respondió a la pregunta de "¿Qué creo que hago en el aula para enseñar la novela?", puesto que cada persona participante pudo enterarse de esas percepciones personales sobre su quehacer educativo. No obstante, las respuestas que dieron los participantes en este laboratorio de cambio involucraron que se diera un acercamiento al nivel de 'esquema' que plantea la autora, pues los docentes pudieron "observar de forma crítica [...] las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar" (Esteve, 2013, p. 16).

Así, **Thena** tuvo indicios de este nivel al reflexionar sobre su papel como docente lectora que motiva a sus estudiantes a leer, mientras que **Balder** propuso actividades que generan espacios con los estudiantes a través de retos de lectura y propiciar el diálogo entre compañeros del departamento de Español para mejorar sus prácticas de aula. Así, se responde a la segunda pregunta del nivel de 'esquema' de Esteve (2013): "¿Qué hago para enseñar la novela?" en tanto los docentes comienzan a reflexionar en sus prácticas de aula acerca de este género literario, al generar cambios posibles. Por tanto, "Esta reflexión basada prioritariamente en la observación y en el análisis crítico sobre los propios conceptos de enseñanza sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer" (Esteve, 2013, p. 16), pues los docentes participantes inician un proceso de toma de consciencia sobre su quehacer educativo y generan cambios que beneficiarán a sus estudiantes como lectores.

Para el momento de desarrollo del Laboratorio de cambio 2, **Thena** nuevamente reflexiona sobre sus actuaciones como docente y cuestiona lo que cree que debe hacer para generar un interés en sus estudiantes. Esto se debe a que la participante se ve a sí misma como una figura motivadora al localizar como parte de la falta de interés de sus estudiantes el hecho de que no tengan alguien que les incentivara ese acercamiento con los textos literarios. Por tanto, **Thena** se adentra en el

nivel de 'esquema' planteado por Esteve (2013).

Además de lo anterior, en este laboratorio también hubo un acercamiento al nivel de 'teoría' que plantea la autora, puesto que una de las personas participantes se cuestiona el *por qué* de que le hayan regalado un texto literario cuando estaba joven y cómo puede hacer para proyectar ese primer acercamiento con la lectura en sus estudiantes. Así, **Balder** reflexionó sobre su biblioteca interior y presentó indicios de este nivel al plantearse las preguntas "¿Por qué creo que enseñé la novela así?" y "¿Por qué hago lo que hago con la novela?", debido a que trasladó sus experiencias a su realidad de clase. Cabe señalar que en el nivel de 'teoría' el cuestionamiento, la toma de conciencia y el conocimiento personal asientan nuevas decisiones por parte de los docentes al momento de implementar cambios en sus prácticas de aula (Esteve, 2013, p. 17).

Ahora bien, gracias al espacio de taller que se realizó en el Laboratorio de cambio 3, los participantes, en conjunto, logran llegar al nivel de 'teoría' propuesto por la autora al cuestionarse "¿Qué proponemos para enseñar la novela mejor?". **Balder** propone cambios pensados en relación con el estudiantado y sus actividades de clase están dirigidas a que el estudiante comprenda lo que está leyendo y logre interpretarlo. Por su parte, **Thena** también se enfoca en la comprensión por parte del estudiante, pero continúa en la fase de cuestionar las estructuras de análisis literario tradicional, pues no ha logrado desligarse de ellas. Por último, **Gen**, establece la necesidad de traer los conocimientos previos de los discentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la novela, para que así construyan nuevos aprendizajes a partir de las temáticas que pueden identificar en el texto. Así pues, para que **Thena** y **Gen** logren alcanzar el nivel de 'teoría' será necesario que cuestionen "las propias ideas y representaciones; de ahí la necesidad de plantearse otro tipo de preguntas como son: *¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así?*" (Esteve, 2013, pp. 16-17).

Capítulo VIII — El banquete de la victoria — - Conclusiones -

«¿Quieres seguir con las viejas costumbres?»

*Descubriste una nueva tierra,
pero si te comportas de la misma manera que antes,
se convertirá en una tierra igual a la que dejaste»*

“Vikingos”

Este es un momento de celebración, de regocijo, de calma... Han logrado ensamblar la armadura, lo que significa que ahora son un equipo unido y con un propósito compartido. Solo queda sentarse a la mesa para compartir lo aprendido, mientras degustan el banquete que los Gandalfs han preparado para ellos. Luego, iniciarán el camino de vuelta hacia el punto de partida, sin guías, pero con un tesoro en cada uno de ellos: sabiduría y compañerismo.

Una vez que se ha finalizado la implementación de la intervención formativa con los profesores participantes del departamento de Español, es momento de regresar a los objetivos que se plantearon al inicio de este Seminario de Graduación. Esto con el fin de determinar el alcance de los objetivos propuestos.

Así pues, el primer objetivo correspondía a diagnosticar los sistemas de creencias del departamento de Español acerca de la enseñanza de la novela. Para poder determinar dichos sistemas, se tuvo que hacer un recorrido desde el primer contacto que tuvieron con la lectura, las figuras motivadoras que los impulsaron a leer, hasta la relación que mantienen en la actualidad. Esto permitió reconocer la influencia que esos primeros contactos tienen en su relación actual con la novela, así como los métodos que utilizan para enseñarla.

Por otro lado, de sus participaciones en la intervención formativa se obtuvo que los docentes consideran que el principal obstáculo para enseñar la novela es que el estudiantado no tiene interés por leer y esto, unido a la falta de tiempo, no les permite realizar las actividades de análisis que consideran adecuadas. Por esa razón, se pudo entrever que sus metodologías se centran en actividades iniciales en las que se les brinde a los estudiantes datos contextuales de la

novela, información biográfica de los autores, crear interrogantes para despertar el interés y realizar actividades con el paratexto; mientras, el trabajo propiamente con el texto consiste en asignar la lectura de manera autónoma a los estudiantes mediante cronogramas. Pese a lo anterior, las propuestas de cambio que hicieron los participantes en sus trayectorias de lectura demuestran que los docentes se desvincularon de la responsabilidad de implicar a los estudiantes para adquirir el hábito lector, dado que propusieron cambios administrativos o realizar actividades fuera del aula.

En este sentido, mediante este primer objetivo de investigación se concluye que los sistemas de creencias de las personas participantes se encuentran relacionados con las actividades de clase que plantean para desarrollar el género novela. En primera instancia, los docentes conciben como problemático que los estudiantes no lean, pero los espacios para leer no se presentan en sus respuestas al Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura. Seguidamente, el afán por contextualizar la novela y dejar de lado la lectura y la interpretación del texto se conecta con el hecho de resistirse a cambiar las metodologías tradicionales que emplean diariamente. Por último, los cambios que las personas participantes señalan se encontraron ligados a aspectos externos al proceso de enseñanza e inclusive a delegar la responsabilidad del cambio a otras personas, sin generar los cambios desde su propia metodología.

El segundo objetivo de esta investigación consistía en describir las prácticas de aula del departamento de Español para enseñar la novela. De las observaciones se pudo obtener que no poseen un orden en sus metodologías, puesto que, aunque se inicie con los conocimientos previos de los estudiantes, estos no parten de aspectos como la cercanía que tienen estos al concepto de *novela* o al de *libro* como tal, e inclusive no se tiene una continuidad con las siguientes actividades en la metodología (conectando los conocimientos previos con la lectura y posterior interpretación del texto). Asimismo, se pudo percibir que los docentes realizan los procesos de análisis literarios a pesar de que los estudiantes no hayan realizado la lectura asignada. Este aspecto ocasiona que los docentes le den prioridad a la contextualización del texto, los datos biográficos de los autores y los temas presentes en la novela, pues no pueden realizar actividades de acercamiento e interpretación del texto cuando los estudiantes ni siquiera lo conocen, lo cual es poco productivo, puesto que no se está generando ningún aprendizaje en los estudiantes ni se está incentivando el hábito lector.

Unido a lo anterior, se pudo observar que los tres participantes mantienen una metodología tradicional en sus lecciones de novela, dado que son ellos quienes dirigen los comentarios que se realizan en torno a la lectura. Así pues, las prácticas de aula que dicen practicar carecen de organización y secuencialidad didáctica, ya que las actividades de inicio en la clase (conocimientos previos, objetivos de lectura, predicciones, etc.), actividades de desarrollo (lectura del texto, verificación de predicciones y conexiones) y actividades de cierre (interpretación, charlas literarias, etc.) estuvieron ausentes. De esta manera, se centran en realizar contextualizaciones de texto literario, asignar cronograma de lectura y no parten del espacio personal del estudiante dejándolos con poca o ninguna participación en los momentos de discusión.

El tercer objetivo consistía en desarrollar tres laboratorios de cambio en el departamento de Español con el propósito de mejorar sus prácticas de enseñanza de la novela, mientras que el cuarto objetivo de esta investigación buscaba determinar los niveles propuestos por Esteve (nivel de *Gestalt*, nivel de 'esquema' y nivel de 'teoría') que alcanza el departamento de Español. Se puede observar que ambos objetivos están estrechamente relacionados debido a que el desarrollo de los tres laboratorios de cambio tenía como finalidad que los docentes pudieran mejorar sus prácticas de enseñanza y, asimismo, los intervencionistas pudieran determinar cuál de los niveles propuestos por Esteve (nivel de *Gestalt*, nivel de 'esquema' y nivel de 'teoría') alcanzaban al finalizar la intervención formativa.

Por tanto, los laboratorios de cambio se encontraban diseñados de manera que siguieran un orden secuencial en cuanto a la información que se les iba brindando a los docentes con el objetivo de introducirlos en sus sistemas de creencias, mostrarles las contradicciones que existen entre ellos y sus metodologías de clase para que iniciaran un proceso de reflexión que les permitiera proponer cambios en su proceso de enseñanza que mejorara el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estos laboratorios de cambio y de los datos recolectados de las participaciones de los docentes en las diversas actividades, los intervencionistas pudieron determinar los niveles propuestos por Esteve que las personas participantes iban alcanzando. Al finalizar la intervención formativa, se pudo determinar que los participantes, en conjunto, alcanzaron el nivel de 'teoría', puesto que lograron cuestionar sus concepciones sobre la enseñanza de la novela y las

metodologías que emplean (al inicio justificaron sus prácticas de aula, luego las cuestionaron al conocer qué era aquello que pensaban que hacían y lo que realmente hacían, por lo que propusieron cambios relacionados con sus prácticas, en las cuales los estudiantes tiene un papel más activo en el proceso). No obstante, los tres participantes se encuentran en tres momentos distintos de este nivel, pues **Balder** comenzó a plantear propuestas de enseñanza más centradas en la participación de los estudiantes y llegó a la conclusión de que era necesario democratizar la clase. Mientras que **Thena**, si bien ya había determinado que se debe enfocar en conseguir que los estudiantes comprendan, aún se encuentra cuestionando las metodologías que emplea. Por último, **Gen** tuvo un primer indicio de cambio al determinar la importancia de acercar los textos a los conocimientos previos que poseen los estudiantes.

De esta manera, y relacionado con el proceso de intervención formativa, se concluye que los docentes dicen que realizan prácticas centradas en la contextualización y enfocadas en la culminación del contenido, sin prestar atención al estudiante y lo que este pueda comprender del texto. No obstante, sus prácticas de aula no se alejan de esas propuestas e inclusive se deja de lado al discente, pues se realizan análisis literarios sin que los estudiantes hayan leído el texto literario asignado. En contraste con lo anterior, las prácticas de aula que las personas participantes propusieron como cambios al finalizar los laboratorios de cambio sí involucran al estudiante en el proceso de enseñanza del género novela, al mismo tiempo que se propicia la interpretación personal de lo leído y se fomenta el hábito lector en los discentes.

El recorrido investigativo de este trabajo sin duda cumplió con los objetivos propuestos, ofreciendo datos y hallazgos importantes que son relevantes en el camino del ejercicio de ser profesor o profesora de literatura, puesto que solamente la figura del docente es la que tiene la capacidad de mejorar o cambiar las estructuras metodológicas que emplea para enseñar en las aulas. Definitivamente, evaluar las prácticas de aula en contraste con los sistemas de creencias de los docentes permite encontrar esas contradicciones que sin intención se generan en el proceso de enseñanza. Así, resulta importante que cada docente conozca y sea consciente de sus prácticas de aula, para que pueda evaluar qué metodología es mejor para enseñar el género novela en las aulas, e inclusive, para compartirlo con sus compañeros que también enseñan este contenido en las aulas. Por último, resulta fundamental este aspecto mencionado anteriormente, pues las

prácticas de aula no solamente se cambian desde la perspectiva individual del docente, sino que entre pares pueden colaborar para generar propuestas acordes al contexto educativo, a los estudiantes que están en las aulas y las posibilidades que tengan para cambiar (materiales, espacios, recursos tecnológicos, experiencias personales y demás elementos que enriquezcan este proceso de cambio).

Capítulo IX — Omega: la piedra en el camino — - Limitaciones y alcances -

*«Soy un vikingo, necesito seguir viajando.
Estoy seguro de que un día todos nos asentaremos,
pero mientras tanto, seguiré reparando mis navíos,
afilando mis hachas para ir al mar,
y sentir ese viento penetrante
que me hace sentir libre»
“Vikingos”*

El final del viaje se muestra ante nosotros como un portal que le da la oportunidad a los héroes de seguir con su camino. Sin embargo, estas hazañas y su viaje a Helt-Vei no estarán perdidos en el tiempo, los escribas y los trovadores pasarán de generación en generación los grandes hechos de estos héroes. Para aquellos que quieran seguir sus pasos, tendrán que saber que no es un camino sencillo, pero esos conocimientos de los antiguos héroes pueden dar luz a ese deseo de cambio y aventura.

En un proceso investigativo tan complejo como el presente por no tratarse de una investigación lineal, es decir, recoger datos y analizarlos, sino por ser un proceso de investigación no lineal en el que se desarrollan actividades formativas con los participantes que involucran procesos donde la información recolectada se analiza y se devuelve para generar nuevos hallazgos, es común encontrar diferentes limitaciones que retrasan su avance. Sin duda, en un primer momento, el reto fue trabajar con un departamento completo de español de una institución pública que estaba integrado por once personas docentes. La organización de cómo recolectaríamos los datos de tantos participantes fue un proceso aún más complejo de lo que ya se evidencia en el presente Seminario de Investigación. Este reto posteriormente se convirtió en una limitación porque finalmente, de esos once docentes, únicamente participarían seis. Sin embargo, conforme se avanzaba en el proceso, tres participantes desertaron por diferentes motivos, dejando únicamente a tres participantes activos con los cuales finalizar la intervención

formativa, los cuales fueron suficientes para desarrollar el proceso investigativo. Ahora bien, a pesar de que eran pocos docentes, existió también la limitación de coordinar las reuniones para la explicación de los objetivos de investigación y para la aplicación de los instrumentos de recolección de información y la aplicación de los laboratorios de cambio debido a dinámicas y horarios de trabajo que debían compaginar con las reuniones.

Por otro lado, otra de las limitaciones que se observó durante este proceso fue la edad de los intervencionistas, pues al ser más jóvenes que los participantes estos podrían generar una resistencia al momento de presentarles datos durante la intervención formativa. Esto debido a que, en aplicación de los laboratorios se pudo evidenciar rechazo o falta interés en diferentes actividades por parte de los participantes. Por ese motivo, el uso de una metáfora puede generar un mejor acercamiento con las personas participantes, ya que se establece una conexión menos estricta entre los participantes, los intervencionistas y la información que se les brinda. Así, se les empodera de su propio quehacer docente y no se les enfrenta a las oportunidades de mejora directamente, de esta manera, se incentiva a que reflexionen sobre su metodología a la hora de ver novela en clase.

Otro de los principales obstáculos que se enfrentó con esta investigación corresponde a que se inició cuando el país aún se encontraba bajo las medidas sanitarias impuestas por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación Pública para combatir la propagación del SARS-CoV-2, virus causante de la Covid-19. Por este motivo, las visitas presenciales al Liceo de Santo Domingo para conocer las instalaciones y realizar las observaciones no participantes, así como las reuniones presenciales con los docentes para llevar a cabo los laboratorios de cambio, se tuvieron que trasladar a la virtualidad. Esto ocasionó que la información recolectada en, por ejemplo, las observaciones no participantes estuvieran limitadas.

No obstante, podemos determinar que la investigación logró, mediante la implementación de la metodología de la intervención formativa, dar a los docentes el protagonismo necesario para tomar decisiones que implican la mejora de su proceso de enseñanza. Esto debido a que los laboratorios de cambio les brindó un espacio en el que pudieran reflexionar sobre sus prácticas de aula, donde pudieran hablar sobre los problemas que encuentran en su contexto áulico y, lo más importante, que pudieran proponer cambios que se ajustaran a ese contexto. Asimismo, este

espacio permitió que se estableciera el diálogo entre los participantes, donde se pudieran retroalimentar entre ellos y llegar a acuerdos que quisieran transmitir al resto de sus compañeros de departamento para iniciar el cambio en conjunto.

En el escenario actual, trabajar en equipo es una necesidad. Perrenoud (2007), en su libro Diez nuevas competencias para enseñar, señala que el verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del “muro de las lamentaciones” para actuar (p. 69). Queda claro que hay muchos grupos de trabajo, pero estos se limitan a discutir ideas sin decidir nada o peor aún, esperan a que alguien les dicte los pasos a seguir. Por estas razones, el alcance sustantivo de una investigación como la presente logró poner en perspectiva la importancia de reflexionar sobre la práctica de ser docente de literatura y comprender que, si no trabajamos sobre ella, todo el sistema de enseñanza y aprendizaje se debilita. Por tanto, la recomendación esta vez recae en un llamado a todas las personas docentes de lengua y literatura. La recomendación es sencilla: es fundamental que los docentes aprendan que son las personas conocedoras de los contextos educativos en los que intervienen y en su radio de acción pueden transformar los procesos de enseñanza. En conclusión, es necesario realizar un trabajo colaborativo, dialogar acerca de sus prácticas y, desde ese diálogo, concretar acciones en el aula.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 5-16). Ediciones Coyoacán S.A.
<http://www.villaeducacion.mx/?mod=categorias&idtema=1337>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/08/investigacion-cualitativa.html>
- Brito, H. A. (2017). Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar. *Polis: México*, 13(2), 73-105. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/607>
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica de México. <https://jppgenrgb.files.wordpress.com/2019/09/campbell.pdf>
- Colomer, M. T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376025>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to*

developmental research. Orienta-Konsultit.

<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization [Aprendizaje expansivo en el trabajo: Hacia una reconceptualización teórica de la actividad]. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions [Desde experimentos de diseño hasta intervenciones formativas]. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria, Cuadernos de educación*, 19, 13-36. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/entre-la-practica-y-la-teoria-compr-ender-para-actuar/art-23553/>
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, (68), 57-66. https://www.researchgate.net/publication/277007175_Aprender_del_aula_aprender_a_indagar
- Feldman, D. (2010) Didáctica general. Capítulo II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/131306>
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. <https://es.slideshare.net/juancarlosgomezjaramillo9/diseo-de-proyectos-en-la-inv-cua-litativa-maria-eumelia-galeano>
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory: A New Theory for Media Research [Teoría de las Representaciones Sociales: Una Nueva Teoría para la Investigación en Medios]. *Nordicom Review*, 32(2), 3-16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading

[Vínculos entre las creencias y prácticas de profesores y la investigación sobre la lectura]. *Reading in a Foreign Language*, 23(1). 102–128.

<http://hdl.handle.net/10125/66660>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Editorial La Muralla, S.A.

Messina, C. y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistemas de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-21.html>

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. Despacho Académico. Dirección de Desarrollo Curricular.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (9), 69-87.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.

<http://hdl.handle.net/10803/313451>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2). 77-97.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *CRONÍA, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC*, 13, 1-9.

<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637>

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”.

Álabe, *Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (17), 1-19.

<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Murillo, M., Ramírez, C. y Barquero, K. (2018). Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del Programa de Español en las aulas. *Informe Estado de la Educación 2019*. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/7759>

Palos, M. Ú., Ávalos M. L., Flores, F. y Montes, R., (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAO.

Ramírez, C. (2006). Estrategias utilizadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios. *Filología y Lingüística*, XXXII(2), 87-106.

<https://doi.org/10.15517/RFL.V32I2.4292>

Ramírez, C. (2017). *La Comunidad de Pensamiento Mágico: Un laboratorio de cambio virtual para experimentar nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/187672>

Ramírez, C. (2018). Un laboratorio de cambio virtual: Una nueva visión de la formación permanente del profesorado para reorientar las prácticas de lectura y escritura en secundaria. *Didacticae*, (3), 71-90. <https://doi.org/10.1344/did.2018.3.71-90>

Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla, S.A.

Santiago, Á. W., Castillo, M. C. y Morales, D. L. (2017). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *FOLIOS Revista de la Facultad de Humanidades*, (26), 27-38. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>

Solano, M. R. (2000). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Educación*, 24(2), 151-156. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V24I2.479>

Solano, S. y Ramírez, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Ministerio de Educación Pública.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAO.

Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica general*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Anexo A

- Hoja de creación de personaje -

The image shows a hand-drawn character creation sheet template. It features several sections, each with a decorative border and a central text area. The sections are:

- Nombre:** A scroll-like border with the text "Nombre" written on it. The central area contains the text "Click para editar".
- Características distintivas:** A scroll-like border with the text "Características distintivas" written on it. The central area contains the text "Click para editar".
- Objetivos:** A scroll-like border with the text "Objetivos" written on it. The central area contains the text "Click para editar".
- Ilustración:** A scroll-like border with the text "Ilustración" written on it. The central area contains the text "Click para editar".

There are also three smaller scroll-like borders, each containing the text "Click para editar", positioned between the main sections.

Anexo B

- Tabla de las hojas de los personajes de cada docente -

Nombres	Características distintivas	Objetivos
Samaya	"A veces sarcástica" "Odia la mentira y reconoce cuando le mienten" "Sabe escuchar a los demás" "Aconseja con amor" "Tiene mucha paciencia"	"Promover el amor propio" "Incitar a la superación" "Corregir con amor" "Tratar que las personas se sientan valoradas" "Hacer notar que la apariencia no te define como persona"
Balder	"Dios de la paz, la luz y el perdón" "Libre" "Optimista" "Alegre"	"Tener una nueva luz en este camino de aprendizaje" "Asumir los retos como oportunidades de crecimiento para cocrear con otros"
Cuasrán	"Severo pero compasivo"	"Colaborar con el respeto de las tradiciones" "Defender la naturaleza"
Thená	"Fuerte" "Colaboradora" "Resiliente" "Valiente" "Empática" "Sabia"	"Abordar de una forma innovadora el subgénero literario novela con estudiantes del Liceo de Santo Domingo" "Clasificar los elementos de la novela, con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa, de una manera diferente, novedosa" "Explicar el sentido particular que encuentra en el texto (novela), con base en las cuatro fases".
Freya	"Resiliente" "Responsable" "Proactiva"	"1- Aprender formas nuevas de abordar el tema de la novela. 2- Trabajar en forma cooperativa e interdisciplinaria. 3- Aportar ideas en el desarrollo del tema de

		la novela”
--	--	------------

Anexo C

- Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura -

<p>Universidad de Costa Rica</p> <p>Escuela de Formación Docente</p> <p>Facultad de Educación</p> <p>LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA LITERATURA</p> <p>- Seminario de graduación -</p> <p>INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DEL LICEO SANTO DOMINGO DE HEREDIA PARA PROPONER UNA ENSEÑANZA DIDÁCTICA DEL GÉNERO NOVELA</p> <p>INSTRUMENTO N. 1</p> <p>Trayectoria de lectura</p>

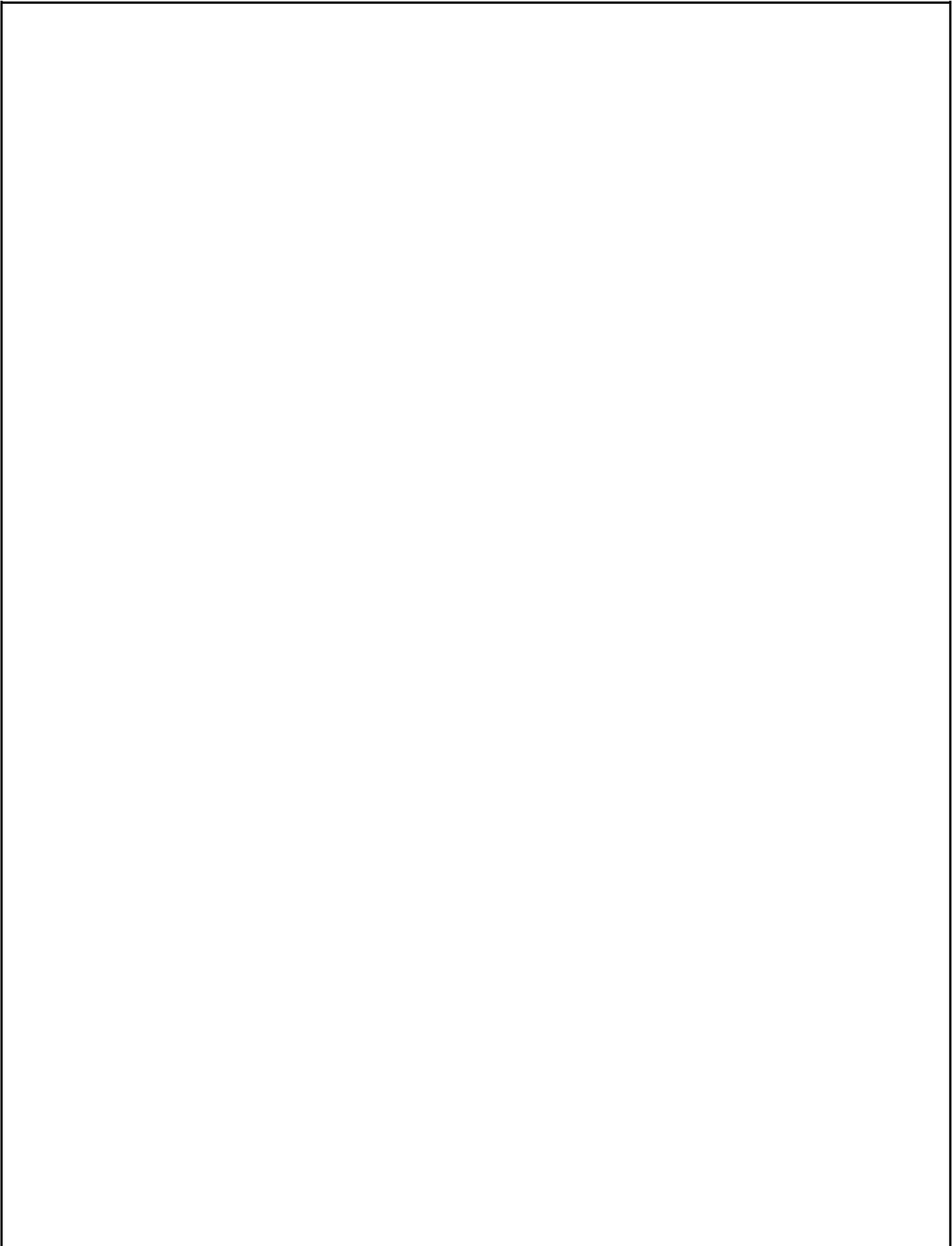
Este instrumento consta de cinco partes. En la primera parte haremos un ejercicio muy interesante. Ray Bradbury decía que los libros “cosen las piezas y los pedazos del universo para hacernos con ellos una vestimenta”. La escritora y antropóloga de la lectura Michèle Petit en uno de sus libros titulado *Una infancia en el país de los libros* comparte la importancia de hacer un recorrido por nuestros recuerdos para esbozar nuestra trayectoria de lectura. ¿Qué les parece si atraemos de nuevo a nuestra memoria esos primeros momentos personales con la lectura?

En el siguiente espacio, se le solicita que escriba su **trayectoria de lectura**. Esta consiste en la descripción de su experiencia con la lectura desde la infancia hasta la actualidad. Cabe aclarar que no hay límites en cuanto a la extensión en su participación.

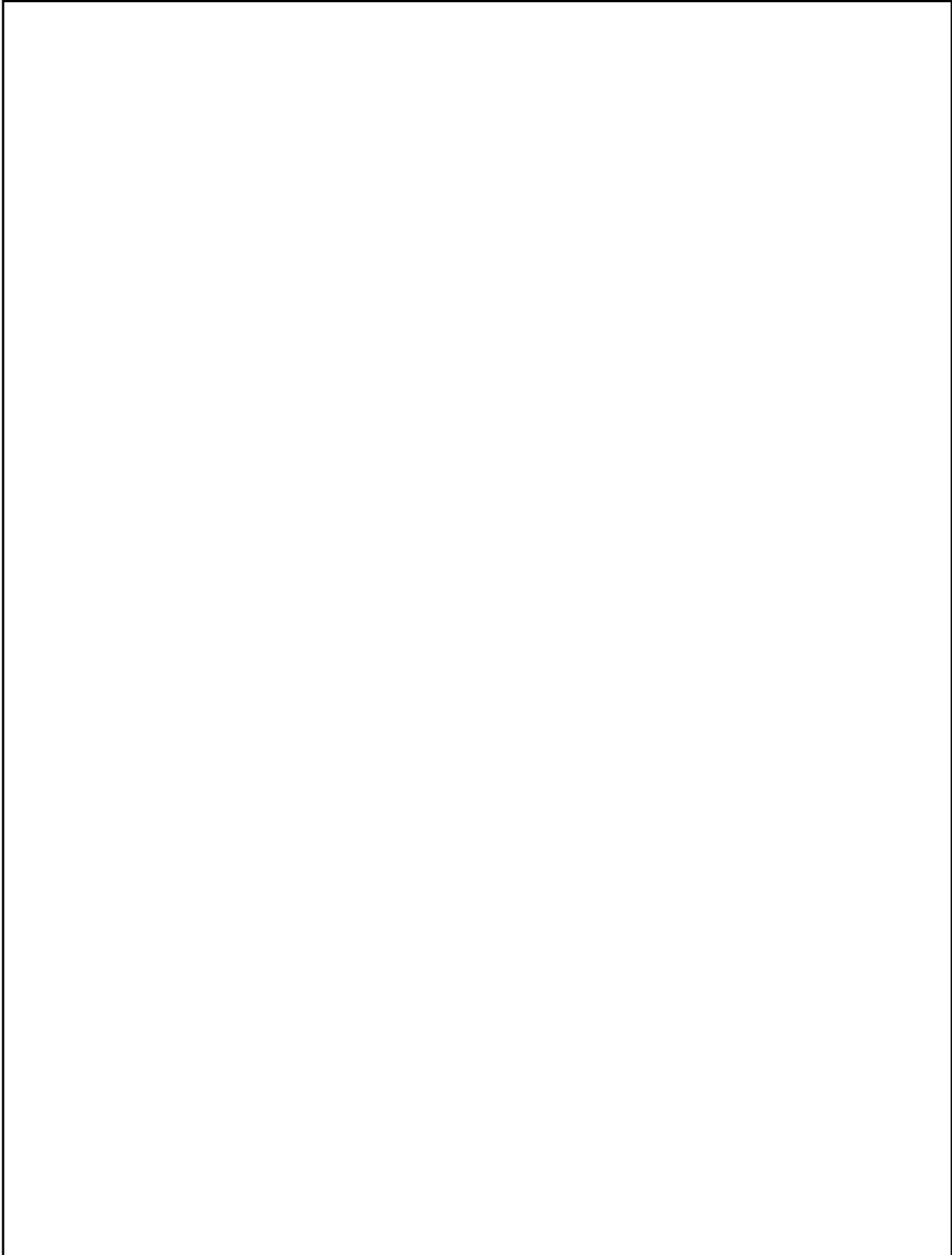
Mi trayectoria de lectura

Cuadro "La trayectoria del héroe y la heroína". Adaptada de Ramírez (2017).

Después de compartir sus recuerdos y recorridos con la lectura, piense por un momento, ¿cuál es su relación con ella? ¿Cómo describiría esa relación? Anote cómo la concibe o qué significa para usted la lectura.

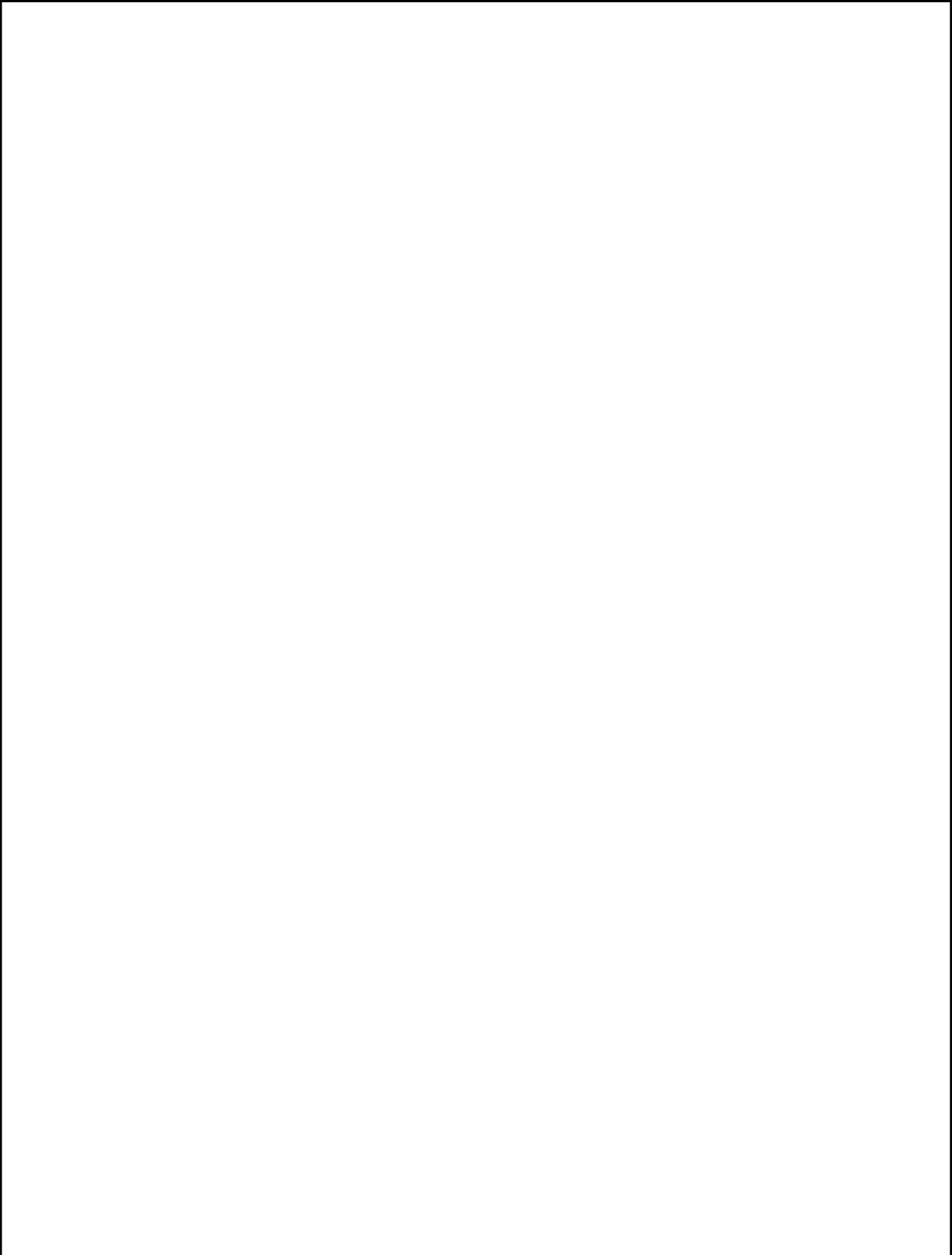
A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their response to the prompt above.

Si bien, anteriormente compartió qué es la lectura para usted, ¿qué le parece si en este cuadro se refiere específicamente a su relación con el género novela? ¿Qué le gusta o disgusta de este género? ¿Por qué?



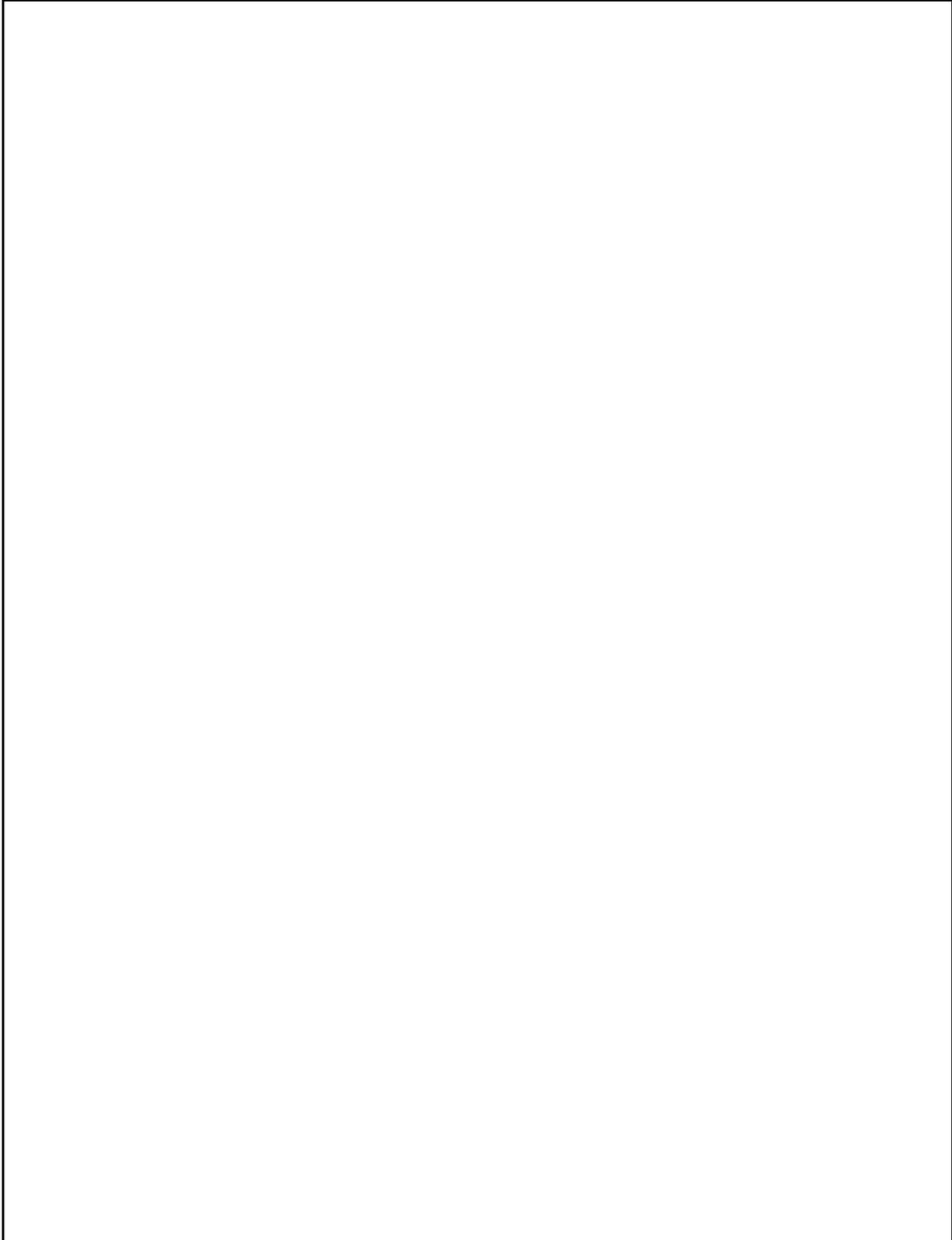
Cuadro "La novela para el héroe y la heroína". Adaptada de Ramírez (2017).

En este cuadro, describa o explique qué considera usted para enseñar la novela a sus estudiantes. Por ejemplo, ¿cuáles son los pasos que sigue y cómo lo hace? ¿En qué consiste ese proceso de enseñanza?



Cuadro “El héroe explica su enseñanza”. Adaptada de Ramírez (2017).

Finalmente, si usted tuviera la oportunidad de cambiar algo con respecto a la enseñanza de la novela en secundaria, ¿qué sería? ¿Qué considera usted que es complejo o problemático en la enseñanza de la novela? ¿Cuál sería su ideal de clase para enseñar el género literario de la novela?



Anexo D

- Instrumento N. 2 Observación no participante -

<p>Universidad de Costa Rica</p> <p>Escuela de Formación Docente</p> <p>Facultad de Educación</p> <p>LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA LITERATURA</p> <p>- Seminario de graduación -</p> <p>INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DEL LICEO SANTO DOMINGO DE HEREDIA PARA PROPONER UNA ENSEÑANZA DIDÁCTICA DEL GÉNERO NOVELA</p> <p>INSTRUMENTO N.2</p> <p>OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE N____</p> <p>Fecha: _____</p>

El presente instrumento de observación no participante tiene como objetivo realizar una recopilación exhaustiva de los acontecimientos relevantes que se susciten durante las sesiones de clase (virtuales o presenciales) en los que se desarrolle el tema de la novela en las aulas (7°, 8°, 9°, 10°, 11°) del Liceo de Santo Domingo.

El instrumento permitirá que cada uno de los intervencionistas (3 en total) recopile todo lo que considere importante de la clase de novela, a partir de los diferentes cuadros que se presentan a continuación. Posteriormente, tras acabar la clase, los intervencionistas registrarán en un documento de Google Drive todos los elementos anotados de la sesión de clase.

Este proceso de registro de los cuadros en Google Drive permite que los intervencionistas puedan rellenar cada cuadro por lección para evidenciar el avance en cuanto al tema de la novela por parte del docente participante. Asimismo, lo relacionado

con la evaluación no se puede completar en una única sesión, por lo que, en la sesión en la que se realice la evaluación, se completará el cuadro según corresponda.

Cuadro de registro de observación no participante

<p>1. <u>Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):</u></p> <p>a. Inicio de la clase:</p> <p>b. Desarrollo de la clase:</p> <p>c. Cierre de la clase:</p>
<p>a. Virtual o presencial:</p>
<p>b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean):</p>
<p>c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial):</p>
<p>d. Hora de inicio y finalización:</p>
<p>e. Cantidad de estudiantes en la sesión:</p>
<p>f. Descripción del espacio físico o virtual:</p>
<p>g. Desarrollo de un planeamiento de clase:</p>
<p>2. <u>Metodología(s) empleada(s):</u></p>

a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...)
b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre):
c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase?
d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela?
e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela)
f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela):
g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)? <ul style="list-style-type: none"> i. Durante el inicio ii. Durante el desarrollo iii. Durante el cierre
3. <u>Interacción estudiantil en el proceso de clase:</u>
a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son?
b. Material de clase empleado en la sesión:
c. Interacción entre estudiantes:

d. Interacción entre los estudiantes con el docente:

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Anexo E

- Tabla de respuestas del Instrumento N. 1 Trayectoria de lectura -

<u>Thema</u>	
Cuadro	Respuesta
La trayectoria del héroe y la heroína.	Bueno, haciendo un recorrido desde mi infancia, recuerdo que mi primer libro con el cual aprendí a leer, que de hecho creo que ya no existe fue Paco y Lola. De niña, recuerdo que no leí mucho. En secundaria, trataba en lo posible de leer lo que se asignaba, especialmente en Español. Ya en la Universidad Nacional, recuerdo a don Albino Chacón; nos pedía lectura de un libro por semana, me encantaba su forma de explorar cada texto. Asimismo, a Juan Durán, Carlos Francisco Monge...
Los héroes también leen.	<p>Por supuesto siempre tengo relación con la lectura, pero ya no tan intensamente como en mis tiempos universitarios.</p> <p>La describo con mucho disfrute, placer; ya no era aquella lectura obligatoria, que sí, porque sí. Es más placentera.</p> <p>Para mí la lectura es entrar a otro mundo, una aventura, nos transporta a otro espacio; no obstante, nos ayuda también a ser más analíticos, críticos, ampliar mucho más nuestro pensamiento, y no dejarnos convencer tan fácilmente de cualquier tema que nos quieran hablar.</p>
La novela para el héroe y la heroína.	Me gusta mucho el género novela, porque por su extensión, variedad de personajes, acontecimientos, descripción, nos transporta aún más, por más tiempo a otro mundo. Me disgusta cuando la obra es muy extensa, pesada. Cuando el clímax dura mucho en llegar y al final es algo muy rápido.
El héroe explica su enseñanza.	<p>Considero siempre iniciar con el contexto sociocultural del autor, la vida del autor, lluvia de ideas del paratexto del título, y de ahí inicio con videos, imágenes relacionadas con la obra. más o menos así. A veces inicio con videos, algún juego, imágenes, y luego los ubico un poco en el contexto, vida del autor, entre otros.</p> <p>Iniciar así, consiste en conectar a los estudiantes con todo lo que se relaciona con la obra u obras en estudio, dirigiendo el proceso a</p>

	opiniones de los mismos, conocimientos al respecto.
Su táctica y estrategia.	<p>Lo primero que considero problemático, es la poca lectura que realizan los estudiantes al abordar el género novela. Aunque se les motive en clase e iniciemos la lectura; muchos, la mayoría no les gusta leer, entonces es un poco complicado por ahí. También, algunos no tienen conectividad o el interés de adquirir la antología o el libro en la biblioteca.</p> <p>El ideal para enseñar el género literario de la novela para mí, es poder realizar giras al teatro, a ciertos lugares relacionados con la obra, poder realizar obras de teatro, y muchas otras ideas propuestas por los mismos estudiantes para abordar la lectura.</p>

<u>Samaya</u>	
Cuadro	Respuesta
La trayectoria del héroe y la heroína.	<p>Yo comencé a leer desde muy pequeña, ya que mis hermanas mayores siempre me promovieron ese hábito. Cada novela y cada cuento que se leían yo lo leía porque me parecía muy interesante lo que ellas me contaban sobre sus libros favoritos.</p> <p>Cuando estaba pequeña, como de 4 años mi prima me leía los cuentos de Los hermanos Grimm, eran tan interesantes que me podía pasar horas escuchando.</p> <p>Mi primer libro que yo leí por gusto fue Platero y yo; es uno de los libros que más me marcó porque era mi primer libro, nadie me lo recomendó, nadie me motivó a leerlo; solo lo hice por gusto y recuerdo que lo leí en un día. Me gustó mucho el hecho de que había un amor incondicional hacia un animalito que necesitaba de su dueño para estar bien.</p> <p>A los 12 años me leí La Odisea porque mi hermana se lo estaba leyendo en la universidad y me dijo: tiene que leerlo es super interesante, solo tiene que buscar el vocabulario porque es complicado. Tal fue mi fascinación por el tema que comencé a leer un libro de mitología griega y una enciclopedia de símbolos porque era llamativo para mí el tema y muy diferente a lo de siempre, era un tipo de fantasía</p>

	<p>para mí, no como en los cuentos, pero había magia y seres con poderes que dominaban la tierra. Yo me soñaba con esos trajes que podían utilizar las diosas y deseaba tener sus conocimientos.</p> <p>Pero, en definitiva, mi libro favorito de todos los tiempos es y será Los Peor de Fernando Contreras, ese texto fue para mí genial, reí, lloré y lo he leído muchísimas veces y no me cansaré de él jamás.</p> <p>Luego leí a Coelho con El Peregrino he hice todos los rituales que ahí venían, todo para escapar de lo que me pasaba en la realidad. Hacía todos los rituales de meditación con el fin de sentirme mejor.</p> <p>Hasta el día de hoy debo agradecerle a cada uno de los libros toda la inspiración, la paz y la motivación que me transmitieron en cada momento de mi vida.</p> <p>No dejo de leer porque me ayuda a encontrarme a mí misma dentro de sus páginas, ya no lo veo como un hábito, para mí es una necesidad para estar bien.</p>
<p>Los héroes también leen.</p>	<p>Es una relación de amor, de necesidad y de satisfacción, ya que es algo que me encanta hacer y me despega de lo cotidiano y monótono.</p> <p>Para mí es paz, relajación, diversión, muchas veces me ayuda a sacar mi dolor.</p>
<p>La novela para el héroe y la heroína.</p>	<p>Me gusta mucho la novela porque me pinta diversas imágenes, me presenta muchos personajes con características diversas y me da la posibilidad de reflejarme en cualquiera de ellos.</p> <p>Me gusta porque aprendo de cómo piensan los demás y su percepción del mundo.</p> <p>No me gusta cuando se presenta un final inconcluso, o cuando para llegar al clímax debo pasar por mucha información variada. Por ejemplo, en la novela de Borges es agotador, ya que utiliza un lenguaje técnico muy elevado para los lectores, sin importar tanto que tengan una formación académica amplia, es complicado para cualquier lector, ya que él tiene el conocimiento pero lo desborda en sus obras.</p>
<p>El héroe explica su enseñanza.</p>	<p>Primero le propongo a los estudiantes la lectura del texto si es muy extenso, de lo contrario lo leemos en la clase para poder explicar</p>

	<p>conforme vamos leyendo.</p> <p>Primero les doy una clase de ubicación, relacionado con qué es la novela, sus características, su lenguaje, etc.</p> <p>Posteriormente me gusta que ellos sean creativos y puedan inventar una novela gráfica o algún tipo de ilustración para que podamos compartir la visión de cada uno. Me gusta también que inventen anuncios publicitarios o comerciales relacionados con la novela.</p> <p>También pueden crear los llamados memes donde puedan representar el texto de una forma humorística.</p>
Su táctica y estrategia.	<p>Me gustaría tener más accesibilidad a representaciones visuales, donde el estudiante pueda tener un enfoque distinto y donde los jóvenes puedan ver de forma creativa el texto, no como algo obligatorio y aburrido lleno de páginas sino como una forma de aprender desde otra perspectiva.</p> <p>Me gustaría que se promoviera más el hábito de la lectura, pero con obras llamativas para los jóvenes, literatura moderna o literatura que nos permita pasear y visitar lugares de los que se hable dentro del texto.</p>

<u>Balder</u>	
Cuadro	Respuesta
La trayectoria del héroe y la heroína.	<p>Mi primera experiencia como lector se dio a los 9 o 10 años, recuerdo que un amigo de mi papá nos regaló a mi hermano y a mi dos libros, uno se llamaba La isla misteriosa y el otro 20 mil leguas de viajes submarino, ambos eran del mismo autor, Julio Verne, empecé a leer el La isla misteriosa y poco a poco empecé a sentirme sumergido en un mundo nuevo, recuerdo que entre más leía más interés tenía por descubrir que iba pasando, todo lo que leía me parecía tan diferente a mi mundo real, los barcos, el mar, los personajes, la noche, la luna, la llegada todo me parecía un sueño, recuerdo que cada noche me programaba mentalmente porque quería soñar lo leído y seguir en mis sueños la historia.</p>

Conforme fui creciendo me fui acercando a otros textos literarios, uno de los que más me marcó fue Marianela de Benito Pérez Galdós, lo leí a los 12 años motivado por mi hermano mayor, quien lo estaba leyendo en el colegio, creo que en este caso la idea de un personaje que sufría tanto era una sensación terrible, pero recuerdo una escena en la cual el doctor hablaba de que mientras lavaba ropa aprendía los nombres de los músculos, eso fue muy didáctico para mí a esa edad. Otro componente en la trayectoria de lectura fueron los periódicos mi papá se sentaba horas y horas a leer el periódico y yo le preguntaba cosas de los titulares y las noticias, él me las leía y en ocasiones me ponía a leer ciertas noticias. Recuerdo también los libros antiguos que usaba mi abuela para dar clases, eran piezas de museo, pero en ellos aprendí la cultura de Centroamérica, mis primeras rondas, poemas, estrofas, entre otras, también hurgaba en los libros de mi tía que estaba en el colegio y ahí descubrí mucho teatro.

La etapa colegial estuvo marcada por una excelente motivación y didáctica de una profesora de Español que terminó de enamorarme de las letras ella fue quien con su pasión me adentró en los mitos griegos, Rubén Darío, Aquileo, Magón, Bécquer, nunca olvidaré el día que hizo un análisis del poema La divina Eulalia, de Rubén Darío, su capacidad de inspirar y describir nuevos mundos me marcaron por siempre, la magia que le imprimió a sus clases hicieron que yo entrara a la lectura literaria como una manera de encontrarme, una manera de escapar y ser otro. Sentía que, en esos mundos, todo me pertenecía.

Después vino la etapa universitaria y la lectura tomó un camino más académico, competitivo, intelectual y hasta arrogante, lo importante era citar autores, teorías, intertextos, Bajtín, Greimas, Kristeva, genotexto, Roland Barthes, grado cero de la literatura, análisis estructural del relato, el Boom latinoamericano, entre otro montón de frases que rondaron por varios años mi cerebro, en la burbuja de la Facultad había que demostrar quién era el más versado

Al finalizar la etapa universitaria, la lectura literaria empezó a mermar y dio paso a la lectura infinita de documentos legales, administrativos, circulares, decretos, directrices, leyes, reglamentos.

Hoy en día, he logrado retomar la magia de aquellas primeras lecturas y

	ahora la lectura volvió a ser goce y libertad. Atrás quedó la obligación y hoy leo lo que me gusta.
Los héroes también leen.	Para mí, la lectura es un encuentro íntimo, es un espacio de autoconocimiento, un momento en el cual puedo reconstruirme, conocerme a través de los personajes, acciones y lugares, es una oportunidad para dejar salir las emociones, los sentimientos, un espacio para inspirarme y salir a descubrir nuevos conocimientos. Mi relación con la lectura a veces es cercana y por momentos me alejo, pero siempre es un viaje de autoexploración
La novela para el héroe y la heroína.	Adoro el género novela por la extensión, me gustan las novelas donde el personaje se desplaza por muchos lugares, donde hay progresiones o digresiones en la narración, me gusta mucho la novela histórica por ejemplo En busca de Klingsor es una de las novelas que más he disfrutado, la polifonía de la novela es lo que más disfruto, porque se puede estar en la mente del personaje, pero luego en otra época, con otros personajes, el misterio que hay por descubrir en cada capítulo. Lo único que me desagrada de la novela es a veces el exceso de descripción.
El héroe explica su enseñanza.	Siempre analizamos el título en clase, luego leo el primer párrafo y empiezo a hacer preguntas sobre quién narra, de qué trata, a quién nos presenta el narrador, dónde creen que se da la historia, dónde están los personajes, qué creen que va a pasar, cómo es el lugar descrito, qué sensaciones les produce. Algunos de esas ideas las anoto en la pizarra y hago un mapa mental de lo dicho por ello, posterior los pongo a leer en clases y después se les asigna un cronograma de lectura para una o dos semanas, conforme leen les doy una guía de lectura y después realizan un trabajo creativo puede ser un collage, una maqueta, una dramatización de alguna escena, un periódico, un debate, un programa, un anuncio y si el nivel es el indicado un ensayo de análisis literario.
Su táctica y estrategia.	Cambiaría la evaluación. Quitaría todo esa autopsia que se hace de la novela en un examen convencional (marque con x, pareos de personajes, lugares, complete, asocie, entre otro montón de ejercicios carentes de sentido) y propondría que se evaluar con un ensayo que demuestre las habilidades de comprensión lectora, de interpretación del texto. El ideal para enseñar sería tener más tiempo para enseñar novela

	<p>con más calma, más enfocado a la habilidad de apreciación literaria, de conexión con su vida personal y no tanto a la evaluación sumativa, pues lo complejo es hacer que el estudiante lea y adquiriera el hábito de la lectura y para lograr más atención del estudiante se requiere tiempo y a veces hay que correr con otros temas del programa en detrimento de la adquisición de habilidades de comprensión lectora.</p>
--	--

<u>Gen</u>	
Cuadro	Respuesta
La trayectoria del héroe y la heroína.	<p>Recuerdo que mi primer libro como el de muchos fue El Silabario castellano y que mi hermano tenía La casita del monte y me encantaba leerlo, posterior a eso recuerdo que tenía diarios y me gustaba leerlos, ya que en la escuela no se leía un libro por completo. En secundaria me encantó el libro Juan Salvador gaviota, y obviamente María</p>
Los héroes también leen.	<p>Significa un tiempo de distracción, poder volar a otro mundo, un escape, es maravillosa la sensación y el deseo de leer más y poder terminar el libro</p>
La novela para el héroe y la heroína.	<p>Me gusta porque su trama es más larga, sin embargo, prefiero el teatro, es lo que más me gusta, ya para trabajarlo en el aula es muy cansado para un estudiante porque no hay el gusto.</p>
El héroe explica su enseñanza.	<p>Lo primero es mostrar que es interesante saber que va a pasar, lo primero que hago es crear una interrogante, para que a ellos le llame la atención. Muchas veces lo hago por capítulos o cantidad de páginas para que no lo vean tan extensa, leo parte con ellos en clase.</p>
Su táctica y estrategia.	<p>Lo complejo es la extensión para abordarla y para que ellos le entusiasmen leerla. El método ideal siempre se sujeta a lo tecnológico ya que a muchos eso le llama la atención, lo mejor es proyectar videos, realizar una actividad introductoria y enviarlos a buscar información sobre el contexto.</p>

<u>Freya</u>	
Cuadro	Respuesta
La trayectoria del héroe y la heroína.	<p>La lectura me apasionó desde que aprendí a leer, a mis maestros les gustaba oírme leer en voz alta y eso me motivó aún más. Aunque en mi hogar no había muchos lujos, sí había una pequeña biblioteca conformada con los libros que habían leído mis hermanos mayores. Algunos apropiados para mi edad otros no, recuerdo con cariño a Cocolí, El sí de las niñas, El sombrerero de tres picos, como algunos de los que me marcaron en mi niñez.</p> <p>En la adolescencia me marcó sobre todo Ernesto Sábato con El Túnel y Sobre héroes y sombras. Ya a nivel profesional, valoro el amar El Quijote, a los grandes latinoamericanos del Boom, en especial, Cortázar y Borges. Balzac Turgenev, Tolstoi, Dostoievski, Flaubert, me abrieron los ojos, entre otros autores, a un mundo maravilloso.</p>
Los héroes también leen.	La lectura es para mí una compañera, un bálsamo, una fuente de conocimiento y una de mis pasiones.
La novela para el héroe y la heroína.	La novela es uno de mis géneros preferidos, y no me disgusta nada de ella, dependiendo del autor.
El héroe explica su enseñanza.	El proceso de enseñanza de la novela debe partir de la lectura, que no debe ser obligatoria, luego se deben ubicar los puntos que más atrajeron a los estudiantes y partir de ahí para hacerla significativa. Se debe dar énfasis al contenido y al contexto y un poco menos de fuerza, pero sin dejar del lado del todo, la parte teórica ya que los estudiantes no son especialistas en teoría literaria. Se debe respetar la plurisignificación de la lectura sin caer en lecturas alejadas del texto.
Su táctica y estrategia.	Cambiaría las obras haciendo censos para ver que desean leer los estudiantes, lo más complejo es lograr que los adolescentes lean la obra completa. Mi ideal de clase es que todos la leyeran para poder ver en sus caras que saben de qué estamos hablando.

Anexo F

- Tabla de datos recolectados del Instrumento N. 2 Observación no participante -

Thema:

Observación 1: 23/3/2022

<p>1. <u>Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):</u></p> <p>a. Inicio de la clase:</p> <p>No hubo actividades de inicio como tal.</p> <p>b. Desarrollo de la clase:</p> <p>Explicación magistral de la presentación de Power Point donde se mencionan las generaciones de la literatura costarricense, se explica la generación del repertorio americano, una breve biografía de Joaquín García Monge, costumbrismo, contexto sociocultural, temas relevantes, valores en los personajes. Se hizo algunas preguntas puntuales a los estudiantes, solo algunos leyeron la novela, por tanto, unos pocos contestaban. Se explicó la práctica y se dio tiempo a los estudiantes para que la realizaran.</p> <p>c. Cierre de la clase:</p> <p>Cuando acabó la clase no se había terminado de hacer la práctica, la docente solo les dijo a los estudiantes que continuaban la siguiente lección.</p>
<p>a. Virtual o presencial: presencial.</p>
<p>b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean): computadora y televisor para proyectar la presentación.</p>
<p>c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula</p>
<p>d. Hora de inicio y finalización: 7:15 inicio (se retrasó porque tuvo que esperar a Balder para que le prestara su computadora para conectarse a través de ella a Zoom, dado que la propia la utilizaría para proyectar la presentación), hora de finalización 8:20.</p>
<p>e. Cantidad de estudiantes en la sesión: 23 undécimo modalidad bilingüe.</p>
<p>f. Descripción del espacio físico o virtual: se percibe mucho ruido, pero según profesora es de otras clases porque las aulas no tienen las paredes del material adecuado para aislar el sonido.</p>

<p>g. Desarrollo de un planeamiento de clase:</p>
<p>2. Metodología(s) empleada(s):</p>
<p>a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...): Tradicional.</p>
<p>b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre): no hay actividades de apertura. Se inicia directamente con las actividades de desarrollo.</p>
<p>c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Exposición de la presentación de Power Point, algunas preguntas por parte de la profesora hacia los estudiantes durante, explicación y realización de la práctica.</p>
<p>d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? Realiza preguntas muy puntuales donde se busca que los estudiantes respondan con el nombre de personajes o eventos específicos: ¿quién es el gamonal en El Moto?, ¿quiénes son los campesinos?, ¿cuáles son los hombres que dominan?, ¿algunas costumbres actuales?, ¿con cuál costumbre se inicia El Moto?</p>
<p>e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela) Se presenta como la fuente de conocimiento, explica el contexto literario, social, religioso, pero no incita a la participación activa de los estudiantes, salvo para solicitar algunos ejemplos.</p>
<p>f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): Hay poca participación por parte de los estudiantes, solo algunos responden a las preguntas puntuales de la profesora. La mayoría de los estudiantes no leyeron la novela. No se inicia la discusión sobre el texto.</p>
<p>g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Durante el inicio ii. Durante el desarrollo <p>Existe muy poca participación de los estudiantes, no se discute la novela, solo unos pocos responden a las preguntas puntuales que realiza la profesora durante su explicación.</p>

iii. Durante el cierre
3. Interacción estudiantil en el proceso de clase:
a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son? La profesora les indica que pueden realizar la práctica de manera individual o en parejas
b. Material de clase empleado en la sesión: presentación de Power Point proyectada en el televisor. La práctica se les facilitó a los estudiantes a través de la plataforma Teams.
c. Interacción entre estudiantes:
d. Interacción entre los estudiantes con el docente: los estudiantes responden a las preguntas que realiza la docente durante la explicación. Cuando tienen dudas sobre la práctica se levantan y van al escritorio o realizan sus preguntas desde el pupitre.

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Balder:

Observación 1: 24/3/2022

<p>1. <u>Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):</u></p> <p>a. Inicio de la clase:</p> <p>Se inicia con la información que previamente se les solicitó a los estudiantes. Consistió en una tarea de búsqueda en Internet sobre qué es la novela, su clasificación y características. En el inicio de la clase se construyó, con las ideas traídas por los estudiantes, un esquema en la pizarra. Esto, sobre todo, porque se observó el nivel de séptimo y el profesor expresó que se necesitaba establecer bases y un lenguaje en común al inicio.</p> <p>b. Desarrollo de la clase:</p> <p>Se realiza una explicación sobre los diferentes tipos de texto narrativo y los géneros que se pueden encontrar. Para los géneros se utilizó un ejemplo relacionado con la música, ya que para los estudiantes es mucho más cercano y comprensible. Así pues, en la música existen diferentes tipos de géneros, en la literatura se puede clasificar los textos narrativos en diferentes tipos de géneros literarios.</p> <p>c. Cierre de la clase:</p>

<p>Se les deja una tarea a los estudiantes, también sobre la novela, en la cual deberían de buscar todo lo posible sobre la vida de Joaquín Gutiérrez, dado que la novela que empezarían a leer es Cocorí, del mismo autor. Los últimos 20 minutos de la clase, los estudiantes se dedicaron a completar el esquema que se había realizado en la pizarra, pero ahora en su cuaderno, con el agregado de poner el nombre de las novelas literarias que ellos tengan conocimiento.</p>
<p>Virtual o presencial: presencial</p>
<p>b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean): computadora para pasar lista</p>
<p>c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula</p>
<p>d. Hora de inicio y finalización: 9:40 a.m. (se atrasó porque tuvo que esperar a que los estudiantes llegaran a la clase, dado que estaban celebrando el día del deporte). Terminó a las 10:20 a.m. y tuvieron un receso de 10 minutos entre las 10:00 a.m. y las 10:10 a.m. Cabe destacar que la clase debió empezar a las 9:15 a.m.</p>
<p>e. Cantidad de estudiantes en la sesión: 21 estudiantes de séptimo año, modalidad académica.</p>
<p>f. Descripción del espacio físico o virtual: se percibe mucho ruido exterior, dado que en la institución se estaban realizando actividades relacionadas con el día del deporte y, además, los estudiantes tardaron mucho tiempo en llegar a la clase. Balder tomó la decisión de cerrar la puerta para amortiguar el ruido y se logró escuchar mejor. Se observa que existen un televisor, escritorio para el profesor, una pizarra que abarca buena parte de la pared y escritorios para cada estudiante.</p>
<p>g. Desarrollo de un planeamiento de clase:</p>
<p>2. Metodología(s) empleada(s):</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...) Socioconstructivismo y conductismo/tradicional.
<p>b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre): Se presenta una claridad entre las estrategias de inicio, desarrollo y cierre en la lección.</p>
<p>c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Lluvia de ideas de los estudiantes y se anotan los puntos importantes en la pizarra, preguntas dirigidas hacia los conocimientos previos de los estudiantes y trabajo autónomo.</p>
<p>d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? Realiza preguntas muy puntuales en donde se busca que los estudiantes respondan con los insumos que ellos previamente habían buscado en internet. Por ejemplo, se escucharon varias definiciones sobre la novela, características y clasificaciones. Además, se logra crear un vínculo con los gustos de los estudiantes al preguntar los géneros musicales que más escuchan y, posteriormente, vincularlo con la idea de que en los textos narrativos se pueden encontrar diferentes géneros literarios.</p>
<p>e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela) Se presenta como el guía que tiene el conocimiento teórico, pero que parte de la información que los estudiantes conocen e investigan, para luego poner las ideas en común y establecer definiciones y características construidas desde la parte del profesor y, sobre todo, desde los alumnos.</p>
<p>f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): Se muestra mucho interés en la participación por parte de los estudiantes, dado que el canal para esto es dirigido y abierto por parte del profesor. A su vez, ellos mismos realizan preguntas sobre lo que no les queda claro.</p>
<p>g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?</p> <p>i. Durante el inicio Motivado y participativo, ya que se estaban construyendo los significados entre todos y ellos querían demostrar lo que habían encontrado en internet.</p> <p>ii. Durante el desarrollo Se presenta interesado y receptivo con las explicaciones del profesor, también se notó una importante participación por parte de la mayoría de los alumnos.</p>

<p>iii. Durante el cierre</p> <p>Los estudiantes llevaron a cabo lo que el profesor les indicó y no se presentaron inconvenientes en cuanto al interés.</p>
<p>3. <u>Interacción estudiantil en el proceso de clase:</u></p>
<p>a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son? Los estudiantes realizaron una tarea autónoma investigativa previa a la clase en la cual deberían buscar el significado del género novela, características y clasificación. Además, al final de la clase realizaron un trabajo autónomo individual en el cual debían copiar en su cuaderno el esquema confeccionado en la pizarra y se les dejó otra tarea de investigación sobre el autor de la novela que comenzarían a leer.</p>
<p>b. Material de clase empleado en la sesión: cuaderno, marcadores y lápices.</p>
<p>c. Interacción entre estudiantes: dada la naturaleza de la observación, no se podía ver directamente la interacción de los estudiantes, pero la interacción que se escuchó fue mínima y, sobre todo, mientras se realizaba el esquema en conjunto con el profesor en la pizarra.</p>
<p>d. Interacción entre los estudiantes con el docente: los estudiantes ayudan al profesor a confeccionar el esquema sobre la novela en la pizarra y, además, cuando tuvieron dudas con la confección del esquema en sus cuadernos se levantaban a preguntarle al profesor y este iba a sus pupitres a ayudarlos.</p>

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Observación 2: 28/3/2022

<p>1. <u>Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):</u></p> <p>a. Inicio de la clase:</p> <p>Se retoman los conceptos de novela que se vieron antes de la anterior observación de clase, con los cuales se formuló un esquema en el cuaderno. Posteriormente, el docente retoma estos conceptos de manera oral, a través de preguntas abiertas a los estudiantes.</p> <p>b. Desarrollo de la clase:</p> <p>Ya para dar inicio con la novela como tal, el docente menciona el nombre de la novela y el autor que la escribió. Menciona que había asignado a los estudiantes la búsqueda de la biografía del autor Joaquín Gutiérrez, por lo que va escuchando los diferentes aportes que los estudiantes encontraron en la búsqueda que realizaron. Mientras tanto,</p>
--

anota en la pizarra algunos datos relevantes sobre el autor, que le permitan realizar un esquema sobre este y que los estudiantes construyan en sus cuadernos, también.

Posteriormente, el docente asigna a los estudiantes a buscar cinco ideas sobre el contexto social de la época de 1940 en Costa Rica, para conocer el contexto histórico de la novela. El docente ayuda con la guía de esta búsqueda, dando recomendaciones o señalándoles que deben ampliar la búsqueda.

Tras acabar la búsqueda, el docente pide a los estudiantes que comenten qué elementos encontraron para ir guiando la explicación sobre el contexto. Al anotarlos en la pizarra, pide a los estudiantes que escriban esta información en sus cuadernos para que vayan complementando con la información sobre el autor y las características de la novela.

Luego, el profesor les distribuye una presentación de diapositivas por Teams para que vean diferentes imágenes sobre la zona limonense y otros aspectos relacionados con el ambiente de la novela y la portada del texto literario. Tras esto, les asigna varias preguntas que deben contestar a partir de las imágenes de la presentación.

c. Cierre de la clase:

Para cerrar la clase, asigna la culminación de las actividades de análisis de las imágenes de las diapositivas como tarea para el lunes siguiente. Pero al ser un tema que continúa en otras lecciones, no se cierra el tema como tal.

a. Virtual o presencial: presencial

b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean):

Computadora para pasar lista, se iba a emplear el televisor para una presentación, pero el televisor no funcionaba. Los estudiantes emplean sus teléfonos para buscar información sobre el contexto social de 1940 y para observar las imágenes sobre la zona de Limón y otras que permiten conocer el ambiente de la novela.

c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula

d. Hora de inicio y finalización: 7:00 am. La clase inicia unos cinco minutos tarde debido a que es la primera lección del día y de la semana.

e. Cantidad de estudiantes en la sesión: 21 estudiantes de séptimo año.

f. Descripción del espacio físico o virtual: Se presenta un televisor que no funciona y una pizarra en el aula.

g. Desarrollo de un planeamiento de clase: Parece que se da una planificación previa de la clase, pero no queda claro si se cumplen completamente con los tiempos, debido a que el docente plantea que algunas actividades se realizarán en 15 minutos, pero la duración es más extensa.

2. Metodología(s) empleada(s):

a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...) Socioconstructivismo y conductismo/tradicional

b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre): Se presenta una claridad entre las estrategias de inicio, desarrollo y cierre en la lección.

c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Se retoman los conceptos vistos en las clases anteriores sobre las características de la novela. Los estudiantes buscan en diferentes fuentes las características contextuales de la novela, principalmente desde lo social, cultural y económico. Los estudiantes ven las imágenes sobre el ambiente de la novela y el profesor guía la explicación sobre dichas fotografías, incluida la portada del libro.

d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? El docente, al asignar la búsqueda del contexto social, les pregunta a los estudiantes para qué sirve conocer el contexto en relación con la novela que leerán posteriormente. En el momento de observar la presentación sobre el ambiente de la novela, el docente realiza varias preguntas sobre si conocen puertos, si se ambientan en una selva o si conocen Puerto Viejo de Limón. Les asigna la pregunta "¿Cómo cree usted que es la vida diaria en un puerto?", a partir de las imágenes de la presentación. La segunda pregunta que realiza es "¿Qué aventuras cree usted que puede encontrar un personaje en la selva?".

e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela)
El docente toma como referencia lo que los estudiantes saben sobre la novela, sobre el autor y posteriormente, plantea la funcionalidad de conocer ciertos elementos previos a la lectura del texto literario. Al realizar la búsqueda del

contexto social costarricense en 1940, el docente guía la búsqueda y ayuda con diferentes ejemplos de características.

f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): El estudiantado retoma sus conocimientos previos sobre el género de la novela y sobre la biografía del autor. Se busca información sobre el contexto social de la década en la que se publica la novela, y al observar algunas imágenes sobre el puerto y la selva, se toma como referencia para ambientar el texto literario en una atmósfera hacia la lectura.

g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?

i. Durante el inicio

Algunos estudiantes participan en esta primera parte de la lección, con sus conocimientos previos sobre las características de la novela.

ii. Durante el desarrollo

Hay aportes de lo que investigaron los estudiantes sobre el autor, y hay algunas preguntas de interés que generan a raíz del repaso de los datos del autor.

Durante la búsqueda, se da una participación constante y realizan varias preguntas al docente sobre la información encontrada.

iii. Durante el cierre

3. Interacción estudiantil en el proceso de clase:

a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son? El profesor asigna una búsqueda de cinco características del contexto social de la época de 1940 en Costa Rica. La observación de las imágenes en las diapositivas se realiza de manera grupal con la guía del docente, mientras que las respuestas a las preguntas de interpretación de las imágenes se realizan de manera individual.

b. Material de clase empleado en la sesión: Cuadernos de los estudiantes, la pizarra y posiblemente sus teléfonos celulares para realizar la búsqueda sobre el contexto social costarricense y observar las imágenes de las diapositivas.

c. Interacción entre estudiantes: En algunos momentos el docente atiende otros asuntos a parte de la clase, por lo que se oyen algunas interacciones entre los estudiantes, pero no se relacionan con las clases.

- d. Interacción entre los estudiantes con el docente:** Cuando los estudiantes hablan entre sí durante la asignación de clase, el profesor los detiene y les recuerda que el trabajo es individual.

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Observación 3: 7/4/2022

1. Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):

. Inicio de la clase:

Se inicia la clase realizando un breve repaso sobre la última clase que tuvieron relacionada al tema de la novela. En este breve repaso se realizaron preguntas sobre qué es la novela, sus características y la clasificación que habían realizado anteriormente en el esquema. Seguidamente, se retoma la la tarea de investigación que se acordó en la clase anterior y se realizaron preguntas por parte de Balder sobre quién era Joaquín Gutiérrez, cuáles fueron sus libros y su vida. Con la información aportada, se realiza un esquema del autor en la pizarra.

b. Desarrollo de la clase:

Se introduce el concepto del contexto en la novela. Para esto se hace la pregunta a los estudiantes para saber si alguno de los estudiantes sabe qué significa. Se llega al acuerdo entre profesor y estudiantes que el contexto es “aquello que está detrás para explicar algo”.

Seguidamente, el profesor, por medio de la computadora y el televisor, proyecta un video sobre cómo era la Costa Rica en la que se ambienta la novela Cocorí, Con esto, el profesor les dice a los estudiantes que podrán forjarse una idea mental sobre el contexto social y cultural que enmarca la novela y que cuando estén viendo el video pongan atención al estilo de vida de las personas, vestimenta y arquitectura para que pudieran decir cinco características sobre: costumbres, tradiciones y economía. Una vez terminado el video, se realizan preguntas para recapitular la información y los estudiantes expresan que solo se ve a San José como centro de todo al ser la capital y se excluyen otros lugares, y que se muestra una sociedad machista y racista.

c. Cierre de la clase:

Se realiza la introducción de la novela, se habla del lugar en el que está ambientada y del título, nada más. El profesor procede a leer los primeros párrafos del texto y se detiene a realizar preguntas de control, tanto de comprobación de lectura como de comprensión de lectura. Además, un detalle no menor, es que las preguntas sobre el ambiente que se presenta en la novela no son de comprobación de lectura, son más hacia los conocimientos previos de los estudiantes, dado que se describen entornos naturales en los que varios estudiantes se han enfrentado en su vida.

a. Virtual o presencial: presencial
b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean): computadora para pasar lista y proyectar los videos la televisor de la clase.
c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula
d. Hora de inicio y finalización: 9:15 a.m. Terminó a las 10:20 a.m. y tuvieron un receso de 10 minutos entre las 10:00 a.m. y las 10:10 a.m.
e. Cantidad de estudiantes en la sesión: 22 estudiantes de séptimo año, modalidad académica.
f. Descripción del espacio físico o virtual: se percibe menos ruido ambiente a comparación con la primera observación realizada a Balder. Se observa que existen un televisor, escritorio para el profesor, una pizarra que abarca buena parte de la pared y escritorios para cada estudiante.
g. Desarrollo de un planeamiento de clase:
2. Metodología(s) empleada(s):
a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...) Socioconstructivismo y conductismo/tradicional.
b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre): Se presenta una claridad entre las estrategias de inicio, desarrollo y cierre en la lección.
c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Lluvia de ideas de los estudiantes y se anotan los puntos importantes en la pizarra, preguntas dirigidas hacia los conocimientos previos de los estudiantes y trabajo autónomo e investigativo, por último, lectura en voz alta por parte del profesor.
d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? Realiza preguntas sobre la información que se trabajó en lecciones anteriores con los estudiantes y, además, sobre el contenido que investigaron sobre el autor de la novela. Además, se realizan preguntas que

ayudaron a concretar la información importante y de relevancia para la novela que se pudieron observar en el video.

- ¿Qué características de la novela podemos establecer?
- ¿Cuáles géneros de música o de películas consumen ustedes?
- ¿Cómo era la economía de la Costa Rica de la época?
- ¿Por qué solo se habla del Valle Central?
- ¿Qué tipo de vestimenta característica observan?
- Y Limón, ¿qué se habla de esa provincia?
- ¿Alguno ha ido a las playas de Limón?
- ¿Quiénes han ido a acampar a una montaña?
- ¿Cuáles son los ruidos que se escuchan en las noches en lugares tan abiertos o naturales?
- ¿Quién es la persona que le solicita al personaje principal que tenga cuidado?

e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela)

Se presenta como el guía que tiene el conocimiento teórico, pero que parte de la información que los estudiantes conocen e investigan, para luego poner las ideas en común y establecer definiciones y características construidas desde la parte del profesor y, sobre todo, desde los alumnos. Además, utiliza recursos audiovisuales con los cuales redirige la atención de los estudiantes sobre aspectos más englobantes del texto y, al igual que en la primera parte de la lección.

f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): Se

muestra mucho interés en la participación por parte de los estudiantes, dado que el canal para esto es dirigido y abierto por parte del profesor. A su vez, se muestran interesados en los contenidos del video, ya que son lugares conocidos por la mayoría.

g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?

i. Durante el inicio

Motivado y participativo, ya que se estaban construyendo los significados entre todos y ellos querían demostrar lo que habían encontrado en internet.

ii. Durante el desarrollo

Se presenta interesado y receptivo con las explicaciones del profesor, también se notó un importante interés hacia el video y a la puesta en común que se dio al final del texto.

iii. Durante el cierre

Los estudiantes se mostraron atentos a la lectura en voz alta por parte del profesor y a la respuesta de las preguntas a partir de la lectura de la novela.

3. Interacción estudiantil en el proceso de clase:

a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son?

Los estudiantes realizaron una tarea autónoma investigativa previa a la clase en la cual deberían buscar información sobre el autor Joaquín Gutiérrez, puesto que la novela Cocorí era la que iban a leer.

b. Material de clase empleado en la sesión: cuaderno, marcadores y lápices, televisor y computadora, estas dos últimas empleadas por Balder.

c. Interacción entre estudiantes: dada la naturaleza de la observación, no se podía ver directamente la interacción de los estudiantes, pero la interacción que se escuchó fue mínima y, sobre todo, se presentó cuando el profesor realizó preguntas al inicio de la clase sobre la información recabada en internet, en el desarrollo con el video y en el cierre con las preguntas sobre la lectura en voz alta.

d. Interacción entre los estudiantes con el docente: los estudiantes ayudan al profesor a confeccionar el esquema sobre la vida del autor, sobre las preguntas del video y sobre las preguntas de control de comprobación y comprensión de lectura.

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Gen

Observación 1: 21/4/2022

1. Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):

a. Inicio de la clase:

Menciona que ya se había estado trabajando con la novela de *Robinson Crusoe* en sesiones anteriores y que se va a retomar el tema.

Se hace una recopilación de datos de lectura del texto, de la historia del personaje y todos sus problemas. No se había grabado la clase sobre las motivaciones de lectura y la asignación como tal, sino que esta sesión ya abarca una comprobación oral del texto.

b. Desarrollo de la clase:

Realiza una recapitulación de las características de la novela en la pizarra, con apoyo de los saberes referenciales que los estudiantes tienen sobre el género. Habla de qué género tiene, cuántos personajes comúnmente tiene la novela y al hacer esto, hace la aseveración de que en la novela *Robinson Crusoe* los personajes son pocos, pero que igual hay personajes secundarios y terciarios. También menciona que la novela se escribe en prosa y que se diferencia de la escritura en verso que pertenece solamente a la poesía.

Habla de los temas, a partir de los saberes de los estudiantes, como la religión, la cultura, la historia y la noción de la aventura. Docente y estudiantes mencionan sobre la colonización que se presenta dentro de la novela. Esto sirve de antesala para hablar de si el texto es real o ficticio, lo que permite dar la característica de la novela de que puede ser un género desde ambas perspectivas.

La docente menciona a los estudiantes que les hará unas preguntas que contestarán de manera oral entre ellos. Se dictarán las preguntas y los estudiantes las escribirán en sus cuadernos.

Llegados a este punto, la docente les recuerda (y menciona) que ya habían visto presentaciones sobre cómo se da el análisis, y otros elementos referenciales que le permitirán a ellos analizar el texto literario y unas diapositivas a modo resumen de la novela. Les menciona que iban a ver un video sobre Robinson, pero por la videollamada, no se podrá en este momento.

Cuando les dicta las preguntas, les menciona que en la pregunta 8 pueden hacer el comentario sobre algo en la actualidad.

c. Cierre de la clase:

Realiza un cierre rápido con preguntas sobre si les gustó la novela de aventuras que leyó y despide a los estudiantes. Estos no terminaron las preguntas, pero ella cierra la clase en ese instante.

a. Virtual o presencial: presencial

b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean): No

se emplean.
c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula del colegio.
d. Hora de inicio y finalización: 12:20 pm dio inicio la lección y finalizó a las 1:25 pm.
e. Cantidad de estudiantes en la sesión: 22 estudiantes de undécimo.
f. Descripción del espacio físico o virtual: Se describe que, para efectos de la grabación de audio, se tiene que cerrar la puerta para evitar el ruido que hacen las personas que están almorzando y que, a pesar del calor, es mejor tener la puerta cerrada. Se ve una pizarra de tiza y otra de acrílico en la videollamada. La docente menciona que en las aulas no hay ventiladores y son las que más calor hace. Hay un televisor en el aula.
g. Desarrollo de un planeamiento de clase: Se puede visualizar que sí hay una preparación previa por parte de la docente durante la clase. Que se ha trabajado desde una sesión anterior con este tema y que se acerca el final de las clases sobre el contenido de la novela.
2. Metodología(s) empleada(s):
a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...) Se da una guía por parte de la docente y un acompañamiento que hace pensar en un enfoque constructivista, pero el análisis realizado no se aleja del proceso tradicional que se ha llevado a través de los años en las aulas.
b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre): La apertura y el desarrollo se presentan durante la clase, permitiéndole una contextualización y una asignación de análisis con los estudiantes.
c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Realiza una recopilación de aspectos del género de la novela y sobre el texto literario como tal. Luego dicta unas preguntas de análisis y le asigna a los estudiantes a trabajarlas durante la clase.

d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? Inicia la clase, al retomar la sesión anterior, con la pregunta de “¿quién es Robinson Crusoe?”. Luego pregunta quién es el autor del texto. Tras esto, hace una correlación entre la vida del autor y la del personaje y pregunta si hay alguna conexión entre ambos. Luego hace la pregunta, de modo recopilatorio, cuáles son las características de la novela. Al hacer esto, va realizando preguntas sobre la novela, como cuál es el orden cronológico de los acontecimientos de la novela o cuántos personajes se encuentran. Así como la variedad temática dentro de la novela. Pregunta en qué movimiento literario se enmarca la novela.

- ¿A qué actividades se dedica Robinson durante los años que permanece en Brasil?
- ¿A qué se debió el milagro de su primera cosecha?
- ¿Qué libro lee Robinson durante su permanencia en la isla y con qué frecuencia?
- ¿Con quién practican la antropofagia las gentes del pueblo de Viernes?
- ¿A quién declara heredero universal Robinson y por qué?
- Argumente cómo se presenta la naturaleza humana dentro de la novela.
- Explique cómo presenta el escritor al hombre salvaje.
- La vida solitaria que lleva Robinson lo hace reflexionar sobre las cosas que lo rodean. Explique a qué hace referencia con cada una de las siguientes frases:
 - “La prosperidad malentendida puede ser la causa de las peores adversidades”.
 - “Disfrutamos solo de aquello que podemos utilizar, el resto no nos sirve para nada”.
 - “No sabemos valorar aquello que tenemos hasta que lo perdemos”.
 - “Hoy amamos lo que mañana odiamos”.
 - “Temer el mal es mucho peor que padecerlo”.

e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela)

La docente guía la recopilación de datos sobre el género de la novela y sobre el texto literario, pero no dice tal cual las respuestas.

f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): Tras la pregunta de quién es Robinson, los estudiantes mencionan aspectos de la vida del personaje y algunos datos sobre la novela. Los estudiantes aportan las características de la novela que la docente anota en la pizarra.

g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?

i. Durante el inicio

El estudiantado reacciona activamente y aportando mucha información a la contextualización de la novela.

ii. Durante el desarrollo

Durante el dictado, el estudiantado escucha y anota activamente, pero no se puede saber la reacción durante el proceso ya que la grabación no lo permite. Solo se escuchan constantes dudas sobre las preguntas hacia la docente.

iii. Durante el cierre

3. Interacción estudiantil en el proceso de clase:

a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son? La participación con las preguntas de contextualización es de manera abierta en el grupo. Mientras que la asignación de preguntas de análisis se da de manera individual cada uno en su cuaderno.

b. Material de clase empleado en la sesión: La pizarra para anotar las características de la novela. Preguntas de análisis, dictadas a los estudiantes.

c. Interacción entre estudiantes: Al inicio, se oye que un estudiante alza la voz y le pide a otro que no coma dentro de la clase, porque ya habían tenido 40 minutos para comer, al parecer es el presidente de la clase.

d. Interacción entre los estudiantes con el docente: Los estudiantes son los que responden a las consultas de la docente mientras que ella guía la explicación sobre la novela.

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

Observación 2: 29/4/2022

1. Desarrollo de la sesión de clase (acontecimientos relevantes de la sesión):

a. Inicio de la clase:

Se retoma la idea de que la novela es un género largo, pero al iniciarse un nuevo texto literario, El moto, se leerá en clase como parte de las actividades. Se toma el texto y la profesora señala que el documento inicia con la bibliografía del autor, pero que en este caso lo lee hasta el final. Así, inicia la lectura del texto.

b. Desarrollo de la clase:

Los estudiantes realizan la lectura del texto en voz alta frente al resto del grupo, uno a uno. Mientras los estudiantes van leyendo, la profesora detiene la lectura cada cierto momento para explicar o retomar las ideas y que el texto vaya quedando más claro. Por ejemplo, el nombre de Desamparados que antes se conocía como Dos Cercas. Lo siguiente es sobre las figuras de poder en el texto, como don Januarío, el sacerdote y el gamonal don Soledad.

A raíz de la presencia de muchas palabras desconocidas por los estudiantes, la profesora asigna a que en sus cuadernos realicen un par de columnas en las que una se coloquen las palabras costarrriqueñismos que no identifiquen y en la otra, qué significa.

c. Cierre de la clase:

Acercándose al final de la clase, les solicita a los estudiantes que marquen en qué página van. Luego, se menciona que durante la lectura ya se ha hablado sobre la sociedad impuesta y la religión imperante en la época.

a. Virtual o presencial: presencial

b. Dispositivos electrónicos para el desarrollo de la sesión (si se emplean): No se emplean.

c. Lugar de la sesión de clase (de acuerdo con la modalidad virtual o presencial): aula del colegio.

d. Hora de inicio y finalización: 9:30 am dio inicio la lección, receso a las 9:52 y retomaron a las 10:10 am hasta las 11:20 am que finalizó la lección.

e. Cantidad de estudiantes en la sesión: no se pasa lista, pero se asume que se mantiene la misma cantidad de estudiantes de la sesión anterior.

f. Descripción del espacio físico o virtual: Se presenta la misma aula de la sesión anterior, con la pizarra y el televisor.

g. Desarrollo de un planeamiento de clase:

2. Metodología(s) empleada(s):

a. ¿Cuál enfoque de enseñanza se desarrolla durante la clase? (conductista, constructivista, humanista, cognitivista, heurístico...) Tradicional.

b. Tiempos de la clase (apertura, desarrollo, cierre):

c. ¿Cuáles actividades realiza durante la clase? Se realiza una lectura en voz alta del texto literario de *El moto*. La docente asigna que anoten en sus cuadernos los costarrriqueñismos que encuentren y no comprendan, debido a las diferencias idiomáticas que posee el texto literario.

d. ¿Cuáles preguntas realiza el docente a los estudiantes con respecto al tema de la novela? Conforme se avanza con la lectura, la docente guía la lectura con explicaciones breves sobre el texto, palabras que no queden claras y algunos conceptos que sí conocen los estudiantes. Una pregunta que llama la atención es sobre qué es una sociedad patriarcal, que surge durante la lectura del texto.

- ¿Dónde se ubica la obra?
- ¿Cómo se llamaba en ese momento ese lugar?
- ¿Cuáles son los personajes?
- ¿Quién es don Enero?
- ¿Cuáles son las mayores partes de autoridad en un pueblito?
- ¿Cómo se llama el maestro?
- ¿Qué significa “gamonal”?
- ¿Quién es el gamonal?
- ¿Han visto ustedes las casas de adobe?
- ¿Han visto que a las personas mayores les gusta contar este tipo de historias?
- ¿Qué sociedad se presenta?
- ¿Qué significa “patriarcal”?
- ¿Cómo nos describen a don Soledad?
- ¿Qué espacio predomina?
- ¿Saben qué es un escapulario?
- ¿Qué es un costarrriqueñismo?
- ¿Qué es el diezmo?
- ¿Quién es José Blas?
- ¿Con quién se quedó él?
- ¿Quién le puso el sobrenombre de “El Moto”?
- ¿Cómo era José Blas?
- ¿Con quién va a bailar Cundila?
- ¿Quién es Faustino?

e. Interacción del docente con el saber de referencia (enseñanza de la novela)

La profesora constantemente va explicando palabras que los estudiantes no

entienden o da datos sobre el contexto sociohistórico conforme avanza con la lectura de la novela.
f. Interacción del estudiante con el saber de referencia (la novela): Los estudiantes realizan la lectura del texto sin una presentación del paratexto o del contexto de la obra literaria.
<p>g. ¿Cómo reacciona el estudiantado (interesado, motivado, etc.) ante el saber de referencia (la novela)?</p> <p>i. Durante el inicio No se escucha participación de los estudiantes en este momento de la clase.</p> <p>ii. Durante el desarrollo El estudiantado participa en la lectura del texto literario.</p> <p>iii. Durante el cierre</p>
3. <u>Interacción estudiantil en el proceso de clase:</u>
a. ¿Los estudiantes realizan tareas autónomas, individuales, grupales, colaborativas, de discusión? Si las realizan, ¿cuáles son? La participación en la lectura del texto literario se hace de manera individual, pero en voz alta frente al resto del grupo.
b. Material de clase empleado en la sesión: El texto literario <i>El moto</i> .
c. Interacción entre estudiantes: No se denota una interacción entre los estudiantes durante los momentos de lectura del texto literario.
d. Interacción entre los estudiantes con el docente: Los estudiantes leen y cuando no entienden una palabra en el texto literario, le consultan a la docente su definición para comprender el texto. Además, contestan algunas preguntas que la docente plantea durante los momentos de lectura.

Cuadro de registro de observación no participante. Creación propia.

➤ **Espacio religioso:** revela a una Costa Rica con principios católicos. La vida del campesino estaba organizada religiosamente, desde las 4a.m. con el rezo del Ave María y el trisagio, pago de diezmo y oración al acostarse.

➤ **Espacio educativo:** era dogmática, se usaba el castigo y la fuerza. El maestro era muy respetado y con buena fama.

2. Mencione y explique cuatro costumbres presentes en la novela:

-
-
-
-

3. Escoja al menos **dos** de los siguientes temas, y explíquelos en relación con la obra literaria. Su explicación debe estar argumentada con citas textuales.

- ❖ La frustración amorosa y la desgracia de José Blas
- ❖ La soledad
- ❖ La religiosidad
- ❖ La educación como modelo reproductor de valores patriarcales
- ❖ Condición subordinada de la mujer

