



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

“El camino del detective”. Diseño e implementación de una unidad didáctica enfocada al estudio de los cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida a alumnos de sexto de primaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Lic. Montserrat Arellano Mendoza

Dirigido por:

Dr. José Enrique Brito Miranda

Querétaro, Qro. a 30 de marzo del 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



“El camino del detective”. Diseño e implementación
de una unidad didáctica enfocada al estudio de los
cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida a
alumnos de sexto de primaria

por

Montserrat Arellano Mendoza

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: LLMAC-302250



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

“El camino del detective”. Diseño e implementación de una unidad didáctica enfocada al estudio de los cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida a alumnos de sexto de primaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta
Montserrat Arellano Mendoza

Dirigido por:
Dr. José Enrique Brito Miranda

Dr. José Enrique Brito Miranda
Presidente

Dra. Araceli Rodríguez López
Secretaria

Dra. Ma. Ester Bautista Botello
Vocal

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Suplente

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Marzo 2023
México

Resumen

El presente proyecto de investigación buscó crear una propuesta didáctica que permitiera llenar la brecha que existe entre los aprendizajes esperados para los alumnos de sexto de primaria dentro del ámbito de literatura y los materiales y guías didácticos disponibles para llegar a dichas metas. El producto resultante de este trabajo de investigación fue una unidad didáctica titulada “El camino del detective”, la cual se compone de tres bloques, 8 fichas pedagógicas y una serie de materiales, entre ellos un portafolio de evidencias denominado “Cuaderno del detective”.

La unidad didáctica en cuestión tuvo como objetivos principales introducir a los alumnos de sexto de primaria al subgénero narrativo policíaco y propiciar una lectura policíaca en ellos a la par que conocían los elementos de su poética y desarrollaban sus habilidades de creación y comprobación de hipótesis a partir de la lectura de dos cuentos de Sherlock Holmes. Su diseño se basó de las teorías educativas constructivistas y aprendizaje significativo, el análisis textual estructuralista y la propuesta del razonamiento abductivo de Peirce.

Durante su implementación se comprobó la pertinencia de crear este tipo de propuestas didácticas relacionadas con el estudio de la literatura. A partir de esta propuesta didáctica, los alumnos llevaron a cabo lecturas participativas que les permitieron desarrollar sus habilidades de lectura comprensiva, interactuar con nuevos subgéneros narrativos de una manera lúdica y motivadora, y a la vez experimentar la función estética del lenguaje presente en los cuentos policíacos.

Palabras Clave: cuento policíaco, educación literaria, abducción, constructivismo, unidad didáctica

Abstract

The following work of investigation searched to create a didactic proposal that allowed to fill up a gap between what the sixth grade student is expected to learn in literature and the learning materials and guidelines available to reach such goals. The result product of this research is a didactic unit titled “El camino del detective”, which is composed by 3 blocks divided in 8 session plans and a series of learning materials, including a portfolio of evidence denominated “Cuaderno del detective”.

The didactic unit in question had as main objectives to introduce the students of sixth grade to the narrative subgenre, the detective story, and allow them to experience a police reading as they learned about the main elements of its poetic, and they developed their abilities to form and test hypothesis from reading two Sherlock Holmes short stories. Its design was based on the Constructivism as educational theory and the meaningful learning theory; the structural analysis approach and the abductive reasoning proposed by Peirce.

During its implementation, it was proven the pertinence of creating this kind of didactic approaches that are related to the study of literature. This didactic approach has allowed the students to make participatory readings and develop their abilities of reading comprehension. In this didactic unit, students interacted with new narrative subgenres in a fun and motivational way, and at the same time, experienced the aesthetic function of the language that can be found in detective stories.

Key words: detective short story, literary education, abduction, constructivism, didactic unit

Agradecimientos

Cuando uno termina un proyecto, es bueno tomarse un momento y reflexionar cómo es que hemos llegado hasta ahí. En este momento de reflexión es cuando uno se da cuenta de la importancia de las personas que nos acompañaron de una manera u otra durante el camino. La creación de este proyecto no hubiera sido posible sin la ayuda y apoyo de familia, maestros y amigos quienes han estado conmigo durante los últimos meses.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi asesor, el Dr. José Enrique Brito, quien desde un inicio confió en este proyecto y me acompañó en cada una de las etapas de diseño e implementación del mismo. Le doy gracias por haberme dado la confianza de cuestionar, buscar soluciones y crear esta propuesta didáctica con completa libertad, y al mismo tiempo, tener la certeza de guiar estos pensamientos que a veces deseaban desbordar los márgenes del documento. También es necesario reconocer el apoyo que recibí por parte de los Doctores y Doctoras con quien tuve fortuna de interactuar durante esta Maestría: de cada uno de ellos obtuve conocimientos, estrategias y herramientas que logré plasmar en el trabajo aquí presente y estoy segura seguiré poniendo en práctica en mi actividad docente futura.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por la oportunidad de desarrollar el presente proyecto y el apoyo ofrecido durante los últimos dos años que duró su construcción e implementación. Asimismo, le doy gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico otorgado para la realización de mis estudios de Maestría.

Me gustaría dedicar estas últimas líneas a mi madre, Hortensia Mendoza Domínguez, quien fue la primera en impulsarme a tomar este nuevo reto y jamás dejó de apoyarme a pesar de los obstáculos y adversidades que se fueron presentando en el camino. De ella, mi primera maestra, aprendí la importancia del esfuerzo y la dedicación; le agradezco porque, a partir de su ejemplo, he logrado terminar esta etapa con un proyecto del cual me siento orgullosa de compartir.

Índice de contenido

Resumen	i
Abstract.....	ii
Agradecimientos	iii
Introducción	4
Capítulo I	13
SHERLOCK HOLMES, EL RELATO POLICÍACO, LA LITERATURA Y SU LUGAR EN LA EDUCACIÓN	13
1.1 La literatura en la educación mexicana durante los últimos 10 años.....	13
1.2 El género policíaco	25
1.2.1 Los primeros acercamientos	29
1.2.2 Acerca de Sherlock Holmes.....	36
1.3 El relato policíaco en la educación.....	41
Capítulo II	46
SOBRE LA ABDUCCIÓN, LA EDUCACIÓN Y LO POLICÍACO	46
2.1 Leyendo el mundo	46
2.2 Aprendiendo el mundo	52
2.2.1 Teoría del aprendizaje: Constructivismo	54
2.2.2 La motivación	56
2.3 El cuento policíaco y la lectura policíaca.....	63
2.3.1 Elementos estructurales del cuento policíaco	64
2.3.2 La lectura policíaca.....	70
Capítulo III	76
UNIDAD DIDÁCTICA: EL CAMINO DEL DETECTIVE	76
3.1 La unidad didáctica	76
3.1.1 Antecedentes teóricos	76
3.1.2 Construcción del proyecto de intervención.....	82
3.2 Intervención Pedagógica.....	100
3.2.1 Contextualización de la intervención pedagógica	100
3.2.2 Resultados de la intervención	101
3.3 Últimos comentarios y conclusiones	113
Conclusiones	117

Bibliografía consultada	125
Apéndices	134
Apéndice A. Instrumentos para recuperación de información y evidencia.....	134
Instrumento 01. Cuestionario a la Comunidad Docente de San Miguel de Allende, Guanajuato	134
Instrumento 02. Entrevista grupal intermedia.....	150
Instrumento 03. Entrevista grupal final: “Evaluación final de la unidad didáctica: ‘El camino del detective’”	153
Instrumento 04. “Cuaderno del detective”	156
Apéndice B. Imágenes.....	161
Imagen 01. Cartel de convocatoria para contestar el cuestionario	161
Imagen 02. Dos versiones del cuento “La Liga de los pelirrojos” en la aplicación Genial.ly	162
Imagen 03. Actividades y pausas durante la lectura del cuento “La Liga de los pelirrojos”	162
Imagen 04. Traducción de un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos” a formato de anuncio del periódico	163
Imagen 05. Ayuda visual referente a un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos”	163
Imagen 06. Otras formas de presentar el texto al momento de la lectura con un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos” (Fragmentos obtenidos de versión Susaeta)	164
Imagen 07. Nota del misterio en el Valle Boscombe	165
Imagen 08. Apuntes de “El cuento policíaco”	167
Imagen 09. Apuntes de “El autor”	168
Imagen 10. Ilustraciones del prototipo del detective	168
Imagen 11. Apuntes de niveles narrativos presentes en “La liga de los pelirrojos”	169
Imagen 13. Resultados del ejercicio del cuento “Los crímenes de la Calle Morgue”	171
Imagen 14. Resultados del ejercicio “Expediente 2”	172
Imagen 15. Resultados del ejercicio “El arte de hacer hipótesis”	172
Imagen 16. Resultados del ejercicio “Notas del caso”	173
Imagen 17. Resultados del ejercicio “Investigación de campo”	174
Imagen 18. Fotografías de “La escena del crimen”	175
Imagen 19. Diploma de participación	175

Imagen 20. Avance de Alumna 1 (A1)	176
Apéndice C. Tablas	177
Tabla 1. Relación de nomenclaturas.....	177
Tabla 2. Evaluaciones	177
Apéndice D. Fichas pedagógicas.....	179
“El camino del detective”	179
Apéndice E. Documentos	192
Documento 01. Petición para la estancia de intervención en la Escuela Jaime Torres Bodet.....	192
Documento 02. Carta de consentimiento informado	193
Documento 03. Carta expedida por el director de la institución avalando la realización y conclusión de la intervención	196

Introducción

¡La gente de ahora ya no quiere leer!

Esta es una frase que en la actualidad se escucha en todos los niveles educativos; desde los más altos grados de educación superior hasta los primeros años de educación básica. Sólo habría que cambiar la palabra *gente* por niños o jóvenes y prácticamente podemos escuchar el desánimo y desesperación de los docentes mexicanos que, hoy en día, se enfrentan a una realidad donde la inmediatez ha vuelto la actividad de leer algo tedioso y a un programa que les exige cada vez más capacitación para lograr los aprendizajes esperados en sus alumnos y estudiantes.

Se reconoce a nivel institucional esta falta de motivación hacia la lectura y, en consecuencia, se han realizado programas y proyectos, tanto en la formalidad como en la informalidad, con el objetivo de fomentar la lectura y, en el mejor de los casos, fomentar una lectura comprensiva. Esta necesidad de crear lectores competentes ha desembocado en una incógnita no tan reciente: ¿cuándo debemos empezar a enseñar literatura?

Desde inicios de la década del 2010, con el *Plan de Estudios 2011*, se introdujo la literatura como ámbito de estudio desde el nivel primaria y en el *Modelo Educativo 2016* se propuso acercar a los alumnos a dicho ámbito desde el preescolar. Esto partió de la idea de que la lectura debe inculcarse desde temprana edad, con el fin de crear hábitos de lectura y relaciones sanas entre el individuo y el libro. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos por acercar a los niños y jóvenes a los textos literarios y volverlos lectores capaces de comprender, inferir y criticar dichos textos, los resultados de pruebas estandarizadas por todo el país demuestran poco avance en cuanto a las capacidades de comprensión lectora en esta población. Dicha situación ha llevado a nuevas incógnitas: ¿qué es enseñar literatura?, ¿con qué fin debe de hacerse? y ¿cómo enseñarla?

Si bien el presente trabajo de investigación-acción no busca crear respuestas inequívocas a estas interrogantes, sí tiene como finalidad proponer una alternativa a los métodos de enseñanza de la literatura propuestos por las instituciones educativas hasta el momento, es decir, proponer una respuesta a la tercera interrogante: ¿cómo enseñarla?

Para responder a esta incógnita se estipuló la siguiente hipótesis, la cual fungió como base para la estructuración del presente proyecto: el diseño y aplicación de la unidad

didáctica: “El camino del detective” permitirá que los alumnos de sexto de primaria experimenten y comprendan la función estética del lenguaje literario y conozcan los elementos fundamentales de la composición de los relatos pertenecientes al subgénero narrativo policíaco.

A partir de esta hipótesis, se propuso como objetivo general del proyecto: diseñar una unidad didáctica enfocada en el estudio de los elementos fundamentales de la poética del cuento policíaco, que permita al alumno experimentar y reconocer la función estética del lenguaje. A partir de éste, se postularon otros cinco objetivos particulares los cuales correspondieron a una parte específica del proyecto, pero que, en conjunto, debían de funcionar como pilares para obtención del objetivo general: i. establecer las virtudes de la semiótica como procuradoras de estrategias para el desarrollo de un razonamiento abductivo en alumnos de sexto de primaria; ii. definir y organizar los elementos más representativos de la poética del relato policíaco para su posterior exposición en el aula; iii. propiciar situaciones de aprendizaje donde el estudiante adquiera estrategias de lectura que le permitan mejorar sus habilidades de comprensión e interpretación del texto literario; iv. analizar los cambios que se producen en la actividad escolar al poner en práctica una unidad didáctica dedicada a la enseñanza literaria, y v. justificar la pertinencia de un proyecto educativo para la enseñanza de la literatura basado en los principios teóricos constructivistas y estructuralistas.

Para lograr estos objetivos, fue necesario proponer un trabajo de investigación que sobrepasara la revisión y reflexión teórica y ofreciera una oportunidad de implementación práctica en el mundo real. Los proyectos de investigación-acción son cruciales para el desarrollo y la mejora de la actividad educativa, dado que a través de esta unión entre teoría y práctica es posible diagnosticar los problemas que son relevantes dentro del salón de clases y encontrar soluciones que parten de un sustento teórico-metodológico. En el caso del presente proyecto, este equilibrio entre teoría y práctica no se limita a la actividad docente, sino que sobrepasa dicha esfera y se incluye en el ámbito del contenido del material diseñado a partir de la investigación previa. Al momento de ir construyendo una propuesta que busca instaurarse dentro del plan curricular vigente, como es el presente proyecto, fue necesario equilibrar tanto las teorías educativas como las teorías literarias seleccionadas, y pensar las forma como estas últimas se pueden aplicar y desarrollar de forma satisfactoria y pertinente en la práctica.

Como se anticipaba, la investigación-acción es un tipo de estudio híbrido que encuentra su objeto de trabajo por medio de la observación activa de problemas en contextos reales y prácticos y busca soluciones teóricamente fundamentadas y funcionales dentro de la práctica (Carr & Kemmis, 1988). A diferencia de la investigación teórica, es decir, aquella realizada hacia fenómenos hipotéticos o no observables directamente por los propios investigadores, la investigación-acción pone al investigador dentro del campo de estudio y sus productos son aplicables a contextos y problemas específicos y tangibles. Por lo tanto, la investigación-acción contiene rasgos de la etnografía, ya que supone una observación participante de parte del investigador (Forcero, 2010; Álvarez-Gayou, 2003).

La investigación-acción dentro de la educación tiene como una de sus finalidades eliminar los preceptos establecidos por la racionalización, productos de un enfoque positivista sobre las prácticas educativas. Jürgen Habermas, citado en Carr & Kemmis (1988), establece que la teoría crítica debe preocuparse por deshacerse de la racionalización ya previamente establecida por medio de la reflexión sobre los significados subjetivos que han quedado impregnados en nuestro pensamiento (p.150). Por su parte, Morín establece como segundo saber en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín, 1999) que es necesario llevar a cabo una reforma de pensamiento la cual nos permita llevar a reconocer los problemas del mundo y estructurar y reflexionar sobre el conocimiento que se va adquiriendo, comprendiendo este último como un elemento multidimensional, complejo, compuesto por diversos elementos y partes y atados a un contexto específico (p. 15). De lograr esto, dicho conocimiento podrá y deberá utilizarse en espacios reales para crear así un cambio dentro de las prácticas, en este caso, educativas.

La ventaja de este tipo de investigación es que cambia la perspectiva respecto a "quién produce conocimiento, cómo se le distribuye, quién se lo apropia para qué fines" (Abatedaga, N & Alcaraz, 2004, p. 29). De este modo, no es sólo el académico quien plantea los avances o posibles soluciones, sino que es la misma población afectada quien localiza los fenómenos a estudiar y pone en práctica las posibles soluciones a estos.

Para llevar a cabo esta investigación-acción, se utilizó el Modelo de Kemmis (1988), el cual se plantea como una serie de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. El desarrollo de este modelo metodológico parte de dos ejes: "uno estratégico,

constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación" (Latorre, 2005, p.35). Ambos ejes se encuentran intrínsecamente relacionados, de modo que uno complementa al otro en un bucle que se repite hasta que el investigador-docente lo cree necesario. Por lo tanto, se inicia con una fase de investigación, la cual dará pie a una planificación de intervención que se lleva a cabo de acuerdo a los parámetros establecidos durante la investigación. Durante la intervención se realiza una observación sistematizada, la cual arroja datos necesarios para la modificación, adaptación y mejora del plan de acción a partir de una reflexión por parte del investigador-docente.

Ante su carácter cualitativo, es necesario establecer marcas teóricas que nos permitieron construir de forma coherente el proyecto, enfocándonos en lograr los objetivos y metas establecidos y establecer criterios y parámetros al momento de evaluar los resultados obtenidos una vez efectuada la intervención (Álvarez-Gayou, 2003). Por lo tanto, es necesario reconocer la importancia de tener una base fundamentada a partir de la investigación sobre la cual se irguió el resto de las partes del proyecto. A continuación, se presente la metodología utilizada en el presente proyecto.

En primer lugar, se llevaron a cabo momentos de investigación tanto del contexto educativo mexicano y las teorías constructivistas educativas, así como del subgénero narrativo seleccionado, las teorías semiológicas relacionadas al concepto de abducción y la propuesta estructuralista para el análisis del relato.

En las primeras cuartillas del Capítulo I se podrá apreciar un estudio del estado de la cuestión en el ámbito educativo al cual está dirigido el proyecto. En esta primera etapa se concretó el nivel educativo, es decir, el sexto grado de educación básica y se hizo una revisión del currículum para cerciorar la pertinencia y viabilidad del proyecto. Esta revisión resultó ser un elemento crucial que guio la primera esquematización del proyecto, ya que a partir de este primer examen fue posible dilucidar cuáles eran los objetivos de la materia de Lengua Materna y los aprendizajes que se espera el alumno haya adquirido durante el ciclo escolar. Asimismo, la revisión del Modelo Educativo 2016 nos reveló dos elementos a considerar: la presentación de la literatura como ámbito de estudio independiente y con sus propios aprendizajes esperados estipulados en el programa de la materia de Lengua Materna: Español,, y la presencia de un periodo de tiempo abierto a la implementación de

actividades o lecciones adicionales a las del horario lectivo, el cual se le denomina la “Autonomía Curricular” (SEP, 2017).

No obstante, esta revisión curricular, contrastada con los resultados de la última prueba PLANEA y textos elaborados por docentes (Cano, Hess & Veytia, 2017; Ortega, 2017), nos muestra también un panorama donde lo establecido teóricamente en el Curriculum Formal no se traduce de la misma forma en la práctica docente, es decir, nos encontramos ante un “currículum oculto” (Gimeno, 2007, p.51). En esta etapa, se dedujo que uno de los principales problemas de esta discordancia es la falta del material o guía adecuada para llevar a cabo el planteamiento y desarrollo de situaciones de aprendizaje adecuadas para el estudio de la literatura. Los materiales de lectura existen y se encuentran en el libro *Lecturas* (2020), al igual que algunas unidades dedicadas a los géneros literarios como el cuento de terror y la poesía, sin embargo, el modelo educativo plantea un estudio de la literatura, pero no dota al docente de herramientas necesarias para abordar dichos temas y conceptos. Es en este punto donde encontramos la relevancia de un proyecto enfocado en la creación de una unidad didáctica con estrategias y actividades orientadas a la enseñanza literaria específicamente.

A este estado de la cuestión se le incorporaron también los datos obtenidos del diseño y aplicación del Instrumento 01. “Cuestionario a la Comunidad Docente de San Miguel de Allende, Guanajuato”, mismos que facilitaron la redacción del planteamiento del problema en el Capítulo I. A partir de las respuestas de las participantes, se sustentaron tanto los obstáculos y dificultades que supone la praxis de la enseñanza literaria, así como se revelaron elementos contextuales que habría que tomar en cuenta al momento de diseñar la unidad didáctica, como lo son la escasez de recursos y servicios en algunos planteles.

El siguiente paso fue la selección de contenidos, es decir, responder a la interrogante: ¿qué enseñar? La investigación del curriculum de dicho grado no se limitó a la revisión del mapa curricular, también se exploraron los libros de textos con los cuales se trabaja la materia de Lengua Materna en el salón de clases. En este punto se localizó la existencia de una unidad didáctica en el libro de *Español* (2020) dedicada al estudio de la estructura y elementos de los relatos de terror. A partir de este, se pensó en qué género podría, en primer lugar, permitirle al alumno relacionar sus saberes de este bloque con el nuevo material a proponerse, y a la vez, fuera atractivo y propiciara actividades donde los

alumnos tuvieran que tomar un rol activo y consciente al momento de la lectura. Se concluyó que la mejor opción era el subgénero narrativo policíaco, específicamente el cuento policíaco. Con el propósito de crear un antecedente teórico que nos permitiera comprender el tipo de textos que se manejarán durante la intervención pedagógica, en la segunda parte del Capítulo I se realiza una revisión histórica del género policíaco, sus principales exponentes y los elementos básicos de su poética.

La primera investigación de esta sección tuvo como propósito establecer un marco crítico, el cual dilucidó la forma como se ha concebido y estudiado el relato policíaco desde su creación a finales del siglo XIX por escritores y estudiosos del género. Asimismo, en esta segunda parte del Capítulo I, se recuperan tanto aportaciones de escritores y estudiosos que se han dado a la tarea de reflexionar respecto a este género, como las propuestas didácticas que se han llevado a cabo en varias partes del mundo, cada una con diferente corpus, objetivos y metodología. Lo anterior, con el propósito de justificar el uso de cuentos de este subgénero narrativo en la presente propuesta didáctica.

En el Capítulo II se encuentran los tres pilares teóricos que sirvieron como base para el posterior diseño de la propuesta didáctica. La teoría semiótica con la que abre el capítulo se concentra en dos ideas: i. la capacidad del individuo, como ser cognoscente, de leer e interpretar el mundo, y ii. la posibilidad del ser humano de resolver incógnitas y preguntas a partir de esta capacidad interpretativa. Es en este último punto donde toma relevancia el concepto de “abducción”, propuesto por Charles S. Peirce, para explicar un tipo de razonamiento que se asemeja al tipo de razonamiento utilizado por detectives (tanto ficticios como reales). En este punto, dicho tipo de razonamiento, en el cual el individuo es capaz de resolver un problema o contestar una pregunta a través de la interacción entre lo que conoce, lo que desconoce y lo que podría ser, demostró estar estrechamente con las propuestas pedagógicas constructivistas.

Para esta segunda parte del capítulo, se recuperaron los postulados de la teoría constructivista (Coll, 2007; Díaz Barriga & Hernández, 2002) y el aprendizaje significativo de Ausubel. Bajo este paradigma, los procesos de enseñanza y aprendizaje se concentran en el alumno, y se espera que los contenidos y actividades sean capaces de permitir la unión entre lo que se conoce y lo nuevo. No obstante, este enfoque no sólo toma en cuenta al alumno. En este paradigma el rol de profesor cambia y con ello, se abren las posibilidades respecto al tipo de actividades y de evaluación disponibles; esto se volvió

especialmente significativo en cuanto a la propuesta de una nueva forma de acercar a los alumnos a los textos literarios. Por último, en esta sección se aborda el tema de la motivación y su importancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobretodo dentro del ámbito de la literatura.

Finalmente, se estableció la teoría estructuralista, específicamente el análisis del discurso, como teoría literaria adecuada para construir una poética de los cuentos seleccionados. Tomando como referencia los postulados de Barthes (1970) y Todorov (1970) respecto al análisis del discurso a partir de categorías y jerarquías, nos encontramos con un método de acercamiento al texto más concreto y adecuado para los alumnos que apenas se encuentran ingresando a la etapa donde se desarrolla e instaura el pensamiento abstracto. Asimismo, esta teoría literaria retoma conceptos que se enseñan durante los primeros cinco ciclos escolares de nivel básico, por lo cual el alumno será capaz de recuperar sus conocimientos previos del tema y de este modo crear conocimiento permanente tal cual indican las teorías constructivistas.

Por último, en el Capítulo III se presenta la planificación y diseño de la unidad didáctica, así como sus resultados. Como se ha ido mencionando en párrafos anteriores, a partir de la investigación se fueron esclareciendo las interrogantes referidas al qué enseñar: relato policíaco, y desde dónde enseñar: teoría constructivista, teoría estructuralista y semiótica. El siguiente paso fue el diseño del primer esbozo de la unidad didáctica. Para este, se recuperó la estructura propuesta por Sanmartí (2005) y Coll (2007), los cuales proponen la construcción didáctica de forma deductiva, es decir, partiendo de las generalidades más abstractas como los objetivos del proceso de enseñanza y los objetivos específicos de la unidad didáctica.

Una vez establecidos estos objetivos se siguió con la selección de los contenidos de la unidad didáctica. Este paso, si bien tuvo sus inicios en la etapa de investigación, en este punto toma un carácter más concreto al ser necesario establecer el corpus de lecturas específicas. Se presentaron dos cuentos de Arthur Conan Doyle, los cuales fueron publicados en la antología *Las aventuras de Sherlock Holmes*: “La liga de los pelirrojos” (1892) y “El misterio del Valle Boscombe” (1892). Asimismo, estos textos se complementaron con otros contenidos como la exposición de los elementos de la poética del relato policial y guías de análisis del texto. Los primeros dos textos fueron seleccionados gracias a que cumplen con la estructura narrativa propia del género

policíaco, la cual permite al alumno seguir la investigación del protagonista al mismo tiempo que él o ella forman parte del juego de pistas e hipótesis y se le permite apreciar los elementos de la poética del relato policíaco. Asimismo, estos cuentos tratan temas no tan severos para individuos de esa edad (como el uso de drogas o adulterio), por lo cual su presentación en el aula no significó ningún problema. Para la selección de las traducciones se revisaron tres ediciones diferentes: Editorial Alma (2018), Editorial Akal (2010) y Valdemar (2020), eligiendo al final la primera debido a que el lenguaje que usa es más sencillo y conocido para los alumnos a los cuales está dirigida la unidad didáctica.

El siguiente paso de en esta etapa fue la selección y secuenciación de las actividades, las cuales se clasifican en: actividades de iniciación, de aplicación, de síntesis y elaboración de conclusiones y evaluación (Sanmartí, 2005, p. 37). Fue fundamental establecer en este punto la forma como se pensaba evaluar todas estas actividades. Este tipo de evaluación no sólo debía estar enfocada en calificar el desempeño del estudiante, también fue necesario establecer instrumentos que nos permitieran recuperar y analizar la respuesta que estas actividades tuvieron en los estudiantes.

Uno de los instrumentos más importantes de cualquier tipo de investigación científica, sobre todo en aquellas de tinte cualitativo como lo es la investigación-acción, es la observación. Cuando uno habla de observar en el ámbito académico no se refiere a una observación casual; para que la observación obtenga pertinencia dentro de cualquier trabajo de investigación es necesario que esta se encuentre sistematizada de modo que sus resultados sean confiables y útiles para la elaboración de hipótesis y evaluar la propuesta (Anguera, 1997).

La observación es una herramienta que se utiliza en diversos momentos del desarrollo del proyecto: i. durante la etapa de investigación teórica, dado que es a partir de esta primera observación que se planteó el problema que se buscaba resolver y todas sus variables y elementos a tomar en cuenta, y se postuló hipótesis; ii. antes de la intervención, ya que fue necesario hacer un diagnóstico del contexto donde se llevará a cabo la intervención, iii. durante la intervención, debido a que fue a partir de la evaluación constante de lo que sucedía en el salón de clases que fue posible localizar los errores o limitaciones que pasaron desapercibidos durante la etapa de diseño y crear adecuaciones o modificaciones, y iv. una vez finalizada la intervención, cuando se han obtenido, estudiando y analizado los resultados, para poder determinar si las hipótesis fueron o no

acertadas. De modo que al momento de diseñar la propuesta didáctica fue necesario establecer los instrumentos que permitieran tener un mejor control de los datos obtenidos en estos momentos de observación.

Se estableció un sistema de observación a partir de dos instrumentos. Se utilizó el Diario de Campo del docente como un sistema de observación narrativo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). A partir de este sistema se registraron, por medio de grabaciones posteriores a las intervenciones, ciertos patrones y fenómenos, así como comentarios, hipótesis, primeras reflexiones y otros elementos que puedan ir apareciendo conforme avanza la intervención. Sin embargo, al tener consciencia que este tipo de registro de observación puede ser demasiado subjetivo debido a que es una reflexión empírica posterior al proceso de enseñanza, fue necesario considerar desde el diseño que éste debía de complementarse con otro sistema que explicitaré a continuación.

El segundo instrumento fue el “Portafolio del estudiante” (Tobón, Pimienta, García, 2010), el cual en el caso particular de este proyecto se denominó: “Cuaderno del detective”. Este instrumento tuvo como propósito mostrar el progreso del alumno, su comprensión de los temas y evaluar si ha adquirido nuevas competencias. Si bien este instrumento ha sido utilizado, sobretodo, en niveles educativos superior al básico, se consideró una herramienta que permitiría obtener datos cualitativos importantes respecto a los contenidos y secuencias didácticas y su impacto en el estudiante. Utilizando la temática detectivesca de la unidad didáctica, este diario también funcionó como portafolio donde se recopilaron evidencias del trabajo de los alumnos durante las sesiones, permitiendo así un análisis de los cambios que se produjeron en ellos a partir de la intervención.

En la última sección del Capítulo III se presenta un resumen de los resultados obtenidos durante la intervención y la interpretación de los mismos. Los resultados se presentan de forma general, tomando en cuenta el avance del grupo a partir de las calificaciones individuales de los 18 sujetos que participaron durante la intervención. A partir de estos, resultados y su posterior análisis fue posible comprobar la pertinencia y utilidad de las actividades y materiales didácticos diseñados, así como la eficiencia de la unidad didáctica como un todo en el cumplimiento de los objetivos tanto del proyecto como los establecidos por el plan de estudios establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Capítulo I

SHERLOCK HOLMES, EL RELATO POLICÍACO, LA LITERATURA Y SU LUGAR EN LA EDUCACIÓN

Un proyecto de investigación siempre nace de la curiosidad, de la necesidad de saber y conocer algo para después compartirlo con el mundo. Los proyectos de investigación con una perspectiva práctica, es decir, investigación-acción, van un poco más allá de esta curiosidad por descubrir: buscan crear algo que pueda cambiar de un modo u otro el mundo que los rodea. Esta urgencia por crear usualmente nace de una necesidad, la cual ha sido observada y experimentada por el investigador, quien ha dado un primer paso al hacerse la siguiente pregunta: ¿de qué forma puedo cambiar mi realidad? Pero antes de cambiar el mundo, crear algo o encontrar una nueva respuesta o solución, es necesario conocer lo que ya se ha dicho o hecho antes respecto a este tema que ha despertado la curiosidad inicial.

En el caso de los proyectos de investigación-acción dentro del ámbito educativo, esta búsqueda tiene dos áreas que tomar en cuenta: la teórica y la práctica. Como se verá en el presente capítulo, la práctica docente y la investigación respecto a esta práctica no siempre han trabajado de forma conjunta, lo cual ha provocado una desacelerada mejora en la forma cómo se enseña literatura en el salón de clases. Por lo tanto, para evitar esta desintegración entre teoría y práctica, en este capítulo se presentará el estado de la cuestión de la educación literaria en México y una revisión bibliográfica respecto al subgénero narrativo policíaco, y se concluirá con la presentación de algunas propuestas educativas donde se ha utilizado el subgénero policíaco como corpus.

1.1 La literatura en la educación mexicana durante los últimos 10 años

Las actividades relacionadas a la lectura han sido parte esencial de todos los modelos educativos mexicanos desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. José Vasconcelos, al frente de esta nueva secretaría, se concentró en la lucha contra el analfabetismo y la creación de bibliotecas con los títulos clásicos más importantes traducidos al español. Sus sucesores prosiguieron su trabajo y a la fecha podría decirse que la meta de Vasconcelos está a punto de realizarse, tomando en cuenta que los datos

presentados por el INEGI muestran que en el 2020 sólo el 4.7% de la población era analfabeta. No obstante, los resultados de las últimas evaluaciones PLANEA 2018, llevadas a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, demuestran que, aunque los alumnos de sexto año de primaria son capaces de leer, su nivel de comprensión lectora se encuentra en el nivel insuficiente.

Una evaluación más reciente, Recopilación de información para la mejora de los aprendizajes (RIMA), fue una prueba estandarizada aplicada en el estado de Guanajuato durante el periodo 29 de noviembre al 19 de diciembre del 2021 por la Secretaria de Educación de Guanajuato (SEG). Esta prueba tuvo como principal objetivo diagnosticar los aprendizajes a nivel aula y fueron evaluados alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria, así como alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria. De acuerdo a los resultados obtenidos de esta prueba: 3 de cada 10 alumnos de sexto de primaria: "identifica nexos, trama, personajes, escenas, actos de un guion; identifica significado implícito de fábulas y refranes; sentido literal y figurado de las palabras" (SEG, 2022, p. 16). Puede que el presente proyecto no tenga pensado trabajar en los géneros de guion o fábulas, pero podemos asumir que estas mismas deficiencias pueden reflejarse también en la comprensión e interpretación de textos narrativos, sobre todo lo que respecta a la comprensión del significado implícito y sentido figurado de las palabras.

Ante esta realidad, habría que revisar los currícula de modo que nos sea posible analizar cómo se ha abordado la lectura en el salón de clases en la última década. Tomamos por punto de partida la el *Plan de estudios 2011* y las modificaciones que se presentaron con el cambio al *Modelo Educativo en el 2016*. Gimeno Sacristán (2007) explica el curriculum como: "el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada" (p. 40). Sabemos que en él se encuentran los objetivos y metas de la educación de acuerdo al nivel educativo al cual se refiere, y el programa de estudios, es decir, los contenidos del curso, por lo tanto, su estudio es fundamental para el establecimiento del problema sobre el cual se estará desarrollando el proyecto de investigación.

El texto *Plan de estudios 2011* plantea "Lenguaje y comunicación" como uno de cuatro campos de formación para la educación, el cual toma el nombre de *Español* a nivel primaria. Durante el periodo en que fue puesto en marcha dicho plan de estudio (2011-

2016), se esperó que el alumno llevara a cabo las prácticas sociales del lenguaje, las cuales el mismo programa describe como:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura (Balbuena, 2014, p. 24).

Asimismo, se esperó que el alumno desarrollara un conocimiento de la lengua que le permitiera utilizarla de forma correcta en diferentes ámbitos sociales y escolares. El ámbito de literatura quedó relegado a los grados superiores (se puede deducir que con “grados superiores” el plan se refería a los tres años de secundaria, pero no es específico en el texto exactamente a cuáles grados correspondían el estudio de este ámbito). La finalidad del estudio de la literatura en este plan era “la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros” (Balbuena, 2011; p. 46). En el *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto*, texto subordinado al *Plan de estudios 2011*, se consideró que la escuela primaria debía garantizar que el alumno fuera capaz de identificar, analizar y disfrutar textos de diversos géneros literarios (2011, p. 16). Sin embargo, dentro de los estándares esperados del componente “Procesos de lectura e interpretación de textos” se establecen sólo dos puntos respecto a la lectura de textos literarios:

1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía. 1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa y adapta su lectura a las características de los escritos. (p. 18).

Como se puede apreciar, en ninguno se explicita un proceso que permita o propicie el placer y gozo del texto literario.

Por su parte, el *Modelo educativo para la educación obligatoria (2017)* es una propuesta curricular, la cual podría considerarse un currículum orientado en las experiencias que le permitirán al alumno construir su conocimiento a partir de vivencias y situaciones problemáticas (Gimeno, 2007). Este tipo de currículum se caracteriza por tres elementos: la planificación detallada y estructurada de dichas experiencias, la constante

necesidad de adecuar los procesos y los métodos usados, y uso de cursos y actividades diseñados con fines pedagógicos.

Entre las diferencias entre ambos planes educativos, se encuentra el cambio de las competencias por aprendizajes clave, siendo estos últimos "un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela." (SEP; 2017, p. 72). Para comprender esta actualización al modelo educativo, Federico Ortega presenta en "Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo" (2017) un análisis de los planteamientos pedagógicos más importantes del *Modelo educativo para la educación obligatoria* (2017), así como sus áreas de oportunidad y las dificultades que podrían presentarse en un futuro. Dentro de los temas más importantes que analiza el autor, se encuentra una explicación de los cuatro tipos de aprendizaje que se desean inculcar en los alumnos para propiciar la obtención de los aprendizajes clave y su desarrollo social y personal: profundo, significativo, situado y socioemocional. Los tres primeros tipos de aprendizaje clave están relacionados entre sí y deben de trabajar en conjunto para poder llegar a los objetivos de este nuevo sistema, los cuales son: enseñarle al alumno a aprender en lugar de memorizar, el uso de conocimientos previos del alumno y la implementación de prácticas educativas que le sean significativas para su desarrollo integral. Relacionado a estos tres, pero no de manera tan directa, se encuentra el cuarto aprendizaje; el socio-emocional, el cual se concentra en el desarrollo personal e individual del alumno. Por lo tanto, en este nuevo modelo la enseñanza del alumno debe concentrarse en que el aprendizaje cumpla con estos requisitos de modo que el conocimiento no provenga sólo del profesor, sino que sea una parte integral de sí mismo.

Otras de las diferencias más notorias entre el *Plan del 2011* y *Modelo educativo para la educación obligatoria* (2017) son el cambio del nombre de la materia "Español" a "Lengua materna: Español" y la introducción del ámbito de Literatura a todos los niveles de educación básica, incluyendo preescolar (aunque en este nivel se plantea la literatura oral, dado que los alumnos de estos grados aún no son capaces de leer). No obstante, si revisamos los aprendizajes esperados para este ámbito, estos siguen enfocados en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y no van dirigidos a una enseñanza propiamente literaria. Asimismo, la metodología para el desarrollo de los temas y el

alcance de los objetivos del ámbito de literatura son iguales, al grado que la estructuración de bloques no ha cambiado, como se puede apreciar si se hace una comparación entre la página 46 de la *Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto* (2011) y el índice del libro de *Español Sexto Grado* (2020) para sexto de primaria.

Sin embargo, el cambio más significativo entre ambos programas es la perspectiva respecto a los aprendizajes esperados con la enseñanza literaria. Recuperando nuevamente la *Guía para el Maestro* del Plan 2011, el estudio de la literatura tiene como propósitos:

[...] destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje a través de la lectura de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y proporcionar las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen. (2011, p. 284).

Por su parte, en la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (2016), publicada un año antes del *Modelo educativo para la educación obligatoria* (2017) se plantea que la materia de “Lengua materna y literatura. Español” tiene como uno de sus propósitos: “promover el conocimiento de los géneros informativos y literarios para propiciar la comprensión de la función estética de la lengua” (Lima, 2016, p. 68); por ello, el estudio de la literatura inicia desde el preescolar y va aumentando su complejidad conforme el alumno avanza en su formación. Ya en el Plan 2011 se habían planteado estos mismos objetivos, sin embargo, en el Modelo 2016 se muestran más claros y específicos.

Al respecto de este cambio en la ahora materia de Lengua Materna, durante el 2017 se llevó a cabo un simposio durante el XIV Congreso del Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE) titulado: "Análisis de la asignatura Lengua materna y Literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016", donde las autoras Cano, Hess y Veytia (2017) expusieron los cambios y dificultades que aparecieron a partir de la actualización del modelo educativo. Ellas concuerdan que en este nuevo modelo educativo las prácticas sociales del lenguaje se vuelven un objeto de estudio y no un medio, por lo que ahora su acercamiento dentro del salón de clase debe ser más profundo y significativo; ante este nuevo panorama, el docente se encuentra en la necesidad de ampliar sus conocimientos y crear nuevas situaciones para cada uno de los ejes temáticos impuestos por el currículum. Aunado a esto, presentan un segundo problema en este modelo: “Se advierte un énfasis en los contenidos, pero ausencia de

teoría y menos metodología para su abordaje aúlico” (Cano et al., 2017, p. 9). Ambas problemáticas se pueden observar sobre todo en el ámbito de literatura, una de las prácticas sociales del lenguaje antes mencionadas.

Al revisar los textos publicados por la SEP: *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Lima, 2016), *Educación Primaria. 6º, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (Bonilla, 2017) y los libros de texto gratuitos dirigidos a los estudiantes de *Español Sexto Grado* (2020) y *Lecturas Sexto Grado* (2020), podemos confirmar la falta de guía o material didáctico para trabajar el ámbito de literatura. Como se mencionaba en párrafos anteriores, una de las finalidades de la enseñanza de la literatura es proporcionar a los alumnos una comprensión de la función estética del lenguaje, no obstante, queda la pregunta: ¿cómo propiciarla de forma práctica dentro de las aulas?

De forma general para todos los grados de nivel básico, la propuesta nos indica que los temas planteados para el eje de literatura son “leer, compartir, producir e interpretar narraciones y leer, compartir, producir e interpretar canciones y poemas” (Lima, 2016, p.70). En la *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016* se propone una dosificación de actividades para los grados de quinto y sexto de primaria relacionada a las actividades dentro del ámbito de literatura. Esta dosificación de actividades, que es una sugerencia a los docentes de los contenidos que se deben de abordar durante los años escolares, indica que los grupos de quinto y sexto deben concentrarse en el comentario y creación de obras dramáticas, mientras que la lectura y creación de textos narrativos quedan relegados a la dosificación de los grados de tercero y cuarto. Es en este punto donde podemos comenzar a ver discrepancias entre los textos dirigidos al trabajo en clase y los planos curriculares.

En el libro enfocado al maestro, *Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, el propósito del estudio de literatura se presenta como: “Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos” (2017, p. 166). A diferencia de la dosificación presentada en la *Propuesta curricular*, la dosificación en este texto indica que las actividades esperadas relacionadas al ámbito de literatura para los grados de quinto y sexto de primaria son: la lectura de cuentos y novelas breves,

además de lectura de poemas y canciones; crear juegos de palabras y escenificar obras dramáticas. Ante este panorama se puede concluir que existe una falta de concordancia entre los materiales ofrecidos a los profesores, lo cual supone un obstáculo más al momento de intentar llegar a los aprendizajes esperados de este ámbito en particular.

Los libros de *Español Sexto Grado* (2020) y *Lecturas Sexto Grado*(2020) se acercan más a los estándares del texto dirigido a los docentes; en el primero se presentan las secuencias didácticas para los diferentes temas de Lengua Materna que se deben de abarcar durante el año escolar y el segundo es una antología de poemas, cuentos cortos y fragmentos de cuentos largos y novelas. Sin embargo, podemos encontrar aún en ellos la falta de una guía concreta y sustentada para poder llegar a los objetivos planteados para el ámbito de literatura. En *Lecturas Sexto Grado* no se presentan actividades o una secuencia lógica entre los textos que responda a las actividades del libro de *Español Sexto Grado*, lo cual supone un problema al momento de tratar estos temas dentro del salón de clases. Por otro lado, en el libro de *Español Sexto Grado* el ámbito de literatura se trata en las siguientes unidades: "Escribir biografías y autobiografías para compartir", "Escribir cuentos de misterio o terror para su publicación", "Adaptar un cuento como obra de teatro", "Conocer una canción de los pueblos originarios de México", y "Escribir poemas para compartir" (Rojas et. al, 2020). Como se puede apreciar en esta lista, en el libro de texto sólo se trabaja propiamente con dos tipos de textos narrativos: uno de ficción y otro de no ficción.

Además del análisis curricular, fue necesario establecer las perspectivas de diferentes docentes, y de este modo localizar las formas de acercamiento a la lectura y las problemáticas comunes dentro del ámbito de literatura desde diferentes entornos y contextos. Para nutrir este análisis del problema, se utilizó un cuestionario dirigido a docentes de primaria quienes tuvieran alguna experiencia dando clases a grupos de sexto de primaria. Por cuestiones de seguridad relacionadas a la aún presente emergencia sanitaria por COVID19, el "Cuestionario a la Comunidad Docente de San Miguel de Allende" (Instrumento 01) se llevó a cabo de manera virtual. El día 24 octubre del año 2021 se publicó la convocatoria (Imagen 01) en una página de Facebook enfocada en la divulgación de noticias, anuncios y convocatorias enfocadas a ciudadanos de San Miguel de Allende, Guanajuato; esto con el propósito de llegar a un mayor número de docentes de la ciudad tomando en cuenta que la página cuenta con aproximadamente 89,000

seguidores. Al no obtener respuesta después de 24 horas, la misma convocatoria se les envió personalmente a cuatro docentes, tres de primaria y una de preescolar, y se les pidió compartir la misma entre sus conocidos que también tuvieran experiencia enseñando en este grado escolar.

Entre la fecha de publicación hasta el 4 de noviembre del mismo año, se registraron seis respuestas. Todos los encuestados se identificaron como mujeres: cuatro de ellas tenían entre 36 y 45 años; otra entre 46 a 55 años y la última 56 años. Cinco de ellas afirmó tener más de 17 años en servicio mientras que la persona con menos experiencia indicó llevar entre 6 y 10 años ejerciendo como docente. Todas las encuestadas afirmaron haber estado a cargo de sexto de primaria por lo menos una vez durante su carrera profesional; en este rubro las respuestas fueron más diversas: dos sólo han sido asignadas a este grado una o dos veces, una entre 3 a 5 veces, otras dos de 6 a 10 veces y la última más de 11 veces. La mitad de las encuestadas eran licenciadas en educación, una de ellas indicó tener una maestría en proceso o inconclusa en Innovación Educativa y otra sólo especificó tener un doctorado concluido. De igual forma, todas las encuestadas afirmaron haber asistido a por lo menos un curso de actualización durante el ciclo escolar, sin específicas si se trataba del actual o el pasado, no obstante, dos de ellas afirmaron no recibir ningún tipo de retroalimentación durante el ciclo escolar, cuatro reciben evaluación por parte de sus superiores y sólo una también es evaluada por sus estudiantes.

Afortunadamente las maestras que se dieron el tiempo de contestar la encuesta provienen de ámbitos diferentes: cuatro de ellas laboran en instituciones públicas y dos en instituciones privadas, aunque todas trabajan bajo el sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tres laboran en la zona urbana, dos en zona semiurbana y una en zona rural. Relacionado a este último rubro, no fue sorpresa notar que algunos docentes reiteraban la escasez de recursos disponibles y precariedad de las instalaciones —la mitad de las encuestadas afirmó no tener acceso vehicular a la institución, servicios de alcantarillado, salones apropiados para llevar a cabo su práctica docente y acceso de internet, y de estas mismas una afirmó no contar con acceso a servicios de electricidad y zona de recreo o deportes. Ninguna de las maestras trabaja en salones multigrados, pero la cantidad de alumnos por salón va desde 21 y 25 hasta 36 a 40.

En la tercera sección del cuestionario se les pidió a las encuestadas que compartieran su experiencia docente en cuanto la enseñanza de literatura en sexto de primaria.

Cinco de ellas consideraron que unos de los objetivos de enseñar literatura era desarrollar y mejorar la comprensión lectora y fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce; tres incluyeron conocer los temas y formas de los principales géneros literarios y una incorporó un cuarto objetivo: exponer y explicar los recursos literarios y estilísticos de las obras literarias. En cuanto a temas esenciales a tratar en el ámbito de literatura: las seis maestras afirmaron necesario desarrollar las habilidades de comprensión e interpretación de textos literarios; de estas seis, cuatro agregaron el estudio de los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario, y las propiedades o estructura de los textos literarios, y tres reafirmaron la importancia de transmitir el conocimiento del sistema de escritura y ortografía.

Asimismo, este instrumento reveló que todas usan el libro de *Lecturas* proporcionado por la SEP, cinco añaden a este material libros impresos y recursos audiovisuales como videos y películas, tres utilizan carteles, dos hacen uso de música y cómics y sólo una hace uso de e-libros. Mientras algunas de las encuestadas comentaron preferir ciertos materiales sobre otros porque estos: atraen la atención de los alumnos, responden sus estilos de aprendizaje (kinestésicos, auditivos y visuales) y son un apoyo para desarrollar el gusto y despertar el interés por la lectura de textos literarios, tres sólo comentaron que esto se debía a que eran los que tenían a su alcance. Es en esta serie de respuestas se reafirma la poca concordancia del currículum con la realidad: el programa busca que el alumno sea capaz de comprender e interpretar los textos literarios, sin embargo, el material dotado por la institución encargada de crear dicho programa es insuficiente y no existe un material de apoyo enfocado al estudio de la estructura y función estética de los textos literarios.

En cuanto a la exposición y actividades relacionadas al estudio de la literatura, las seis encuestadas respondieron que abordan la literatura a partir de proyectos grupales, un cambio a la exposición oral por parte del docente, la cual aún cinco docentes llevan a cabo. Asimismo, cuatro agregaron abordar el tema a partir de proyectos individuales, tres abordan el estudio a partir de una obra literaria concreta y dos llevan a cabo exposición del tema con ayuda de herramientas digitales. El uso de proyectos no debería suponer

una sorpresa, tomando en cuenta que el aprendizaje por proyectos es una innovación educativa que parte de uno de los principios constructivistas, el cual refiere a que el alumno es el centro y dueño de su propio aprendizaje. Aterrizando esta idea en el ámbito de la enseñanza literaria, Colomer afirma en su texto: “La didáctica de la literatura: temas y línea de investigación” (1996) que el trabajo por proyectos es una vía para el desarrollo de los procesos de aprendizaje literario, dado que integra el acceso directo y disfrute del texto, actividades de lectura y escritura y la asimilación de conocimiento al tratarse de un aprendizaje autorregulado. Entre las actividades que más se utilizan en el salón de clases están: las actividades de escritura creativa (6), la lectura grupal en voz alta (5), la creación de ilustraciones o productos visuales (4) y cuestionarios de comprensión lectora, siendo estos últimos los menos utilizados (3). Algo que también habría que mencionar es que cuatro docentes afirman utilizar material de referencia al momento de planear el abordaje de los temas del ámbito de literatura; entre estos apoyos y recursos dos mencionaron el uso de “cuadernillos” y guías de apoyo de editorial, y una comentó hacer uso de una plataforma institucional donde se encuentran textos acordes a las edades de los alumnos, imágenes y actividades. Las dos docentes que comentaron no utilizar otros recursos aludieron a la falta de apertura y tiempo para hacerse de materiales extras.

Este instrumento verifica las hipótesis de Cano, Hess y Veytia (2017) respecto a que dos de los problemas que aparecen con el Modelo Educativo 2016; cuatro de las seis docentes afirma que la falta de claridad en los objetivos de la materia y la falta de materiales de lectura son un obstáculo para el correcto desarrollo de su clase en este rubro. Por lo tanto, nos encontramos ante lo que Sacristán llamaría currículum oculto (2007, 51), es decir, lo establecido en el programa no corresponde con la realidad de la práctica docente. De igual forma, tres docentes resaltan la apatía y desinterés de los estudiantes por la lectura de textos literarios.

Tomando en cuenta que los últimos tres ciclos escolares se han llevado a cabo de forma virtual, híbrida y/o semipresencial, se incorporó la pregunta: “¿Qué nuevos desafíos han aparecido en el modo en que aborda los temas de literatura con el cambio a la enseñanza a distancia?”. Dos docentes mencionaron la falta de recursos como copias, impresiones y acceso a la tecnología. También apareció la necesidad de encontrar nuevas fuentes de materiales para desarrollar las clases virtuales a distancia; una de las encuestadas comentó "Primero, investigar las páginas de internet que sean confiables

para localizar textos literarios acordes a su edad; dar realmente el realce a las características de los textos y, hacer más llamativa la temática haciendo uso de todas las herramientas digitales con las que contamos en la actualidad [sic]". Otra docente mencionó la falta de interés por parte de los alumnos y la incapacidad de estar segura respecto al avance de ellos dado que "Algunos trabajos no son realizados por el alumno [sic.]".

Una de las propuestas de solución a esta problemática que ofrecen Cano, Hess y Veytia es crear apoyos didácticos específicos para que el docente lleve a cabo las situaciones de aprendizajes necesarias y pertinentes para llegar a los aprendizajes esperados de cada nivel. Por lo tanto, la última pregunta alude directamente a la propuesta didáctica del proyecto de investigación: "¿Cree pertinente la creación de más unidades didácticas enfocadas en el estudio de subgéneros narrativos y que sirvan como guía para llegar a los aprendizajes esperados del ámbito de literatura?". Cuatro docentes respondieron afirmativamente, mientras que en la pregunta de seguimiento donde se les pedía justificar su respuesta, las dos encuestados que respondieron no a la pregunta agregaron: "Porque considero, que a las que se tienen no se les ha dado el estudio correspondiente o no se ha profundizado del todo en las mismas [sic]" y "Por el nivel y amplitud del programa". Ambas respuestas son válidas e indican que es necesario crear un sustento teórico y metodológico y justificación lo suficientemente sólidos y concretos para convencerlas de los beneficios que podría suponer la incorporación de una unidad didáctica de esta especie.

Por último, sería conveniente recuperar algunas las respuestas obtenidas del cuestionario en cuestión, las cuales nos revelan las condiciones de los planteles y materiales disponibles para los docentes que participaron. Sus respuestas nos confirman que existen planteles educativos donde no hay acceso a materiales impresos, como los son libros, historietas, carteles, entre otros; o materiales electrónicos, como computadoras y proyectores, que sirvan de apoyo para el desarrollo de las actividades relacionadas al ámbito de Literatura. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta estas posibles carencias al momento de ir diseñando la unidad didáctica, y no asumir que todos los planteles tienen disponibles los mismos recursos.

Regresando al elemento curricular, en el caso de sexto de primaria podemos apreciar que existe un primer acercamiento al aprendizaje esperado de lectura de cuentos y novelas cortas con las unidades dedicadas a las biografías y autobiografías y los cuentos

de misterio y terror, sin embargo, ¿qué pasa con el resto de los subgéneros narrativos? Sabemos que en el libro de *Lecturas* se presentan cuentos y fragmentos de novelas de distintos subgéneros, y en la encuesta se mostró que entre los subgéneros narrativos abordados durante el ciclo escolar, se encuentran los relatos fantásticos y de aventura son los más populares, siendo usados por todas las maestras encuestadas, en segundo lugar, están los relatos de terror y misterio (5), después los relatos realistas (4) y al final los relatos de ciencia ficción; sólo una persona afirmó abordar el relato policíaco durante el ciclo escolar. Sin embargo, no existe un material en el cual el docente pueda basarse para poder acercar a los alumnos a la literatura de forma profunda o desde una perspectiva estética. Por lo tanto, parece pertinente la creación de materiales como unidades de aprendizaje dedicadas a diferentes subgéneros literarios que le proporcionen al docente las herramientas necesarias para llegar tanto a los aprendizajes esperados como a la comprensión de la función estética del lenguaje como se plantea en el *Plan curricular 2016*.

Una unidad dedicada específicamente al estudio literario del subgénero policíaco sería un material adicional a la práctica docente pertinente gracias a dos situaciones: su relación con las historias de misterio y terror y la gran aceptación en el público que este tipo de narrativas ha tenido desde su creación a mediados del siglo XIX. En cuanto al primer punto, Tzvetan Todorov en su texto *Introducción a la literatura fantástica* menciona que tanto en el relato fantástico, recordando que los cuentos de terror entran dentro de este género, como en el policíaco, existen dos posibles soluciones a la incógnita que da pie a la trama: “una verosímil y sobrenatural, y la otra inverosímil y racional” (2006, p. 49). La diferencia entre ambos tipos de relatos recae en su desenlace; mientras que el relato fantástico encuentra su explicación en lo sobrenatural, el relato policíaco lo hace en la razón, negando de este modo cualquier elemento fuera de la realidad que pudiera parecer haber estado presente en la narración. Otro punto de relación y a la vez de oposición entre el relato policíaco y el relato de misterio o terror es la presencia del enigma. En ambos tipos de relato se presenta este elemento, aunque mientras que en el relato fantástico funciona como un catalizador de las emociones en el lector, en el caso del relato policíaco el enigma no sólo actúa como catalizador, sino que es el eje principal que permitirá el desarrollo de su trama.

Por otro lado, la misma naturaleza del relato policíaco es atractiva para todo tipo de público. Si revisamos la historia del género policíaco podemos observar su popularidad y

vigencia aún en la actualidad. Sus temas y estructuras cumplen casi con la función del juego y la misma narrativa supone un reto donde el lector es un partícipe activo de la resolución del enigma en cuestión. Por lo tanto, parece sensato proponer este tipo de lecturas a alumnos de sexto de primaria que se encuentran en un momento clave de su desarrollo entre el final de la infancia e inicio de la adolescencia. Este tipo de estudiantes aún se encuentran interesados en el juego, pero en su mayoría buscan lecturas más desafiantes y fuera del canon que usualmente se revisa en el contexto escolar. Si tomamos en consideración los consejos de Ana María Margallo respecto a los textos propicios para la conformación de un corpus dirigido a adolescentes reticentes a la lectura, podemos comprobar que los relatos policíacos responden a por lo menos tres de sus criterios de selección para iniciar el hábito lector: emoción, sorpresa y conocimiento; y uno de los criterios para avanzar en la interpretación: desafío (2012, p. 12). Al proponer cuentos del género policíaco, le estamos proporcionado al estudiante textos que serán para él o ella un reto intelectual, que desafiarán su capacidad de interpretación y a la vez le causarán sorpresa dado que en su mayoría la resolución de este tipo de relatos es inesperada.

1.2 El género policíaco

Es conveniente ubicar el relato policíaco dentro de la teoría de los géneros. Tomachevski dice: “las obras se distribuyen en clases amplias que, a su vez, se diferencian en tipos y especies. En ese sentido, al bajar por la escala de los géneros llegaremos de clases abstractas a las distinciones históricas concretas” (Todorov, 2006, p. 3). Por su parte, Todorov plantea el primer capítulo de su libro, *Introducción a la Teoría literaria*, que un género literario se crea cuando se localiza una regla que aplique a diversos tipos de textos. En él propone distintos tipos de géneros divididos en niveles. En primer lugar, se encuentran los géneros *Teóricos*, que resultan de una deducción de carácter teórico (p. 12); estos géneros se dividen a su vez en géneros *elementales*, los cuales se definen a partir de la existencia o ausencia de un rasgo, y los *complejos*, donde se presentan más de un rasgo distintivo. A esta última categoría pertenecen los géneros *históricos*. Los géneros históricos parten de la realidad literaria, es decir obras existentes, y sus comparaciones a través de la historia. Los relatos policíacos, al seguir parámetros y una estructura establecidos por el mismo canon, exigen la noción de género para su clasificación, lo cual se explica mejor en un texto posterior del mismo autor.

En el primer capítulo de su texto *Poétique de la prose* (1971), “Tipología del relato policial”, Todorov estudia el modelo del relato policial a partir de esta teoría de los géneros. Ahí menciona que una de las dificultades de posicionar una obra literaria en un género es debido a su carácter innovador e instaurador dentro de la misma categoría donde se supone pertenece. “Se podría decir que todo gran libro establece la existencia de dos géneros [...]: la del género que transgrede (literatura anterior) y la del género que instaure” (p. 1). No obstante, esto no sucede con el género policíaco, el cual según él pertenece la literatura de las masas. En este caso, el buen relato policial no es el que innova, sino aquel que logra seguir las reglas del mismo género.

Martín Cerezo expone en su libro *Poética del relato policíaco*, para localizar el relato policíaco dentro del canon literario, tres tipos de categorías de género basándose en la tipología clásica y la de Todorov: los géneros naturales (lírica, narrativa y dramática); los géneros históricos, que son aquellos que se producen dentro de los géneros naturales y están sujetos a cambios y variaciones dado que evolucionan constantemente ante la adición de nuevas obras, y los subgéneros, los cuales “dependen de los factores semánticos, pragmáticos, estilísticos o formales” (2006, p. 21). El autor posiciona en su texto el relato policíaco dentro de esta última categoría. Cabe aclarar una problemática que conlleva esta denominación de “subgénero”, la cual el mismo autor alude en su texto. Si se piensa el subgénero policíaco a partir de la concepción de que sus obras son paraliteratura o se encuentran en la periferia del sistema literario; se comprende su concepción como una subliteratura y el prefijo *sub-* denotaría un estatus más bajo con respecto a literatura seria. Sin embargo, existe la segunda concepción del término la cual alude a su subordinación de los géneros naturales e históricos; en este caso el prefijo *sub-* pierde la connotación negativa y a su vez permite una mejor localización dentro de la teoría de los géneros literarios.

Este subgénero, que por motivos de claridad comenzaré a denominar como género en los siguientes apartados, a su vez se divide en dos tipos de relatos o especies, como los llama Todorov en “Tipología del relato policial”: la historia de detectives, también llamada forma clásica, y la novela criminal o negra (1971). El establecimiento de estas dos formas del género policíaco se debió a una serie de transformaciones que fueron sufriendo tanto la estructura narrativa clásica, como los personajes y temas planteados por los primeros autores del género. Para comprender mejor este proceso evolutivo dentro del

género, podemos recurrir al libro *Bloody Murder: From the detective story to the criminal novel* (1992) de J. Symons, donde el autor desarrolla la historia del género policíaco proporcionando al lector una visión de los cambios que se produjeron entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX. Acerca de los orígenes del género, Symons afirma que existen dos diferentes posturas al respecto: “For the first group the detective story begins with Edgar Allan Poe, for the second its roots are in the beginnings of recorded history” [Para el primer grupo, el cuento policíaco comienza con Edgar Allan Poe, para el segundo éste se origina desde los inicios de la historia] (1992, p. 27). El segundo grupo al cual se refiere Symons considera como los primeros acercamientos al género obras como la *Biblia*, *Las mil y una noches* y algunos textos de Heródoto. Aquellos que encuentran en estas obras el origen del relato detectivesco, se basan sólo en la presencia del acertijo y la astucia del personaje encargado de resolverlo, descartando hasta cierto punto el elemento criminal tan característico en las obras del presente género. Otros autores como Martín Cerezo y Román Gubern (2002) también mencionan estos antecedentes clásicos al género policíaco en sus textos, sin embargo, en su mayoría los investigadores y escritores coinciden que el verdadero creador del género es Edgar Allan Poe. “Crimes in the Rue Morgue”, publicado en 1841, es considerado el primer cuento detectivesco de la historia. Con este relato, Poe inaugura el género presentando el proceso de deducción de Dupin, un investigador que trabaja al margen de la policía, pero que con su intelecto es capaz de resolver los casos más extravagantes y aparentemente imposibles de solucionar. Asimismo, el cuento en cuestión presenta otros tres elementos que se volverán icónicos y se repetirán en varias obras de escritores posteriores: 1) El misterio del cuarto cerrado; 2) *Arm chair detection*, el cual se refiere a la capacidad de resolver el crimen a partir de la información proporcionada y sin necesidad de revisar la escena del crimen; y 3) la presencia de una dupla de personajes, un detective amateur y su ayudante, que se complementan y suponen la base del relato, la cual Symons (1992) apoda *The Dupin pattern* (p. 39).

Si bien este tipo de relato obtuvo cierto reconocimiento entre los lectores, se presentó una disminución en su producción entre mediados de la década de 1860 a 1886. Entre las posibles causas de esta interrupción, Symons plantea la falta de interés por este tipo de historias y la brecha que dividía a los lectores de obras accesibles y de poca calidad, y los lectores de novelas “serias” pero difíciles de conseguir. Esta pausa terminó en parte con

la publicación de la novela de Arthur Conan Doyle *Estudio en Escarlata* (1886) y la aparición de la primera serie de cuentos de Sherlock Holmes en la revista *The Strand* en 1891, cuya popularidad marcó un antes y después en el cuento detectivesco.

As soon as the Holmes short stories began to appear, editors, readers and writers half-consciously realized that the detective story had found its natural place in popular literature. There was a crime or an attempted crime, a problem, a solution reached through the skill of the detective, and all this was to be composed within a few thousand words [Tan pronto como los cuentos de Holmes comenzaron a aparecer, editores, lectores y escritores se dieron cuenta de manera semiconsciente que el cuento policíaco había encontrado su lugar natural en la literatura popular. Había un crimen o el intento de un crimen, un problema, una solución alcanzada a través de la habilidad del detective, y todo estaba compuesto dentro de unas cuantas miles de palabras] (1992, p. 63)

El éxito de los cuentos de Sherlock Holmes creó una demanda de cuentos similares. En las siguientes tres décadas el cuento policíaco tuvo una época de oro utilizando como guía la estructura propuesta en los relatos de Edgar Allan Poe y Conan Doyle.

Symons (1992) describe como punto clave de la evolución del género el fin de la Primera Guerra Mundial en Europa y la época entre la Ley Seca y la Gran Depresión en Estados Unidos. Los autores dentro del género poco a poco comenzaron a cambiar los relatos de detectives volviéndolos relatos criminales, los cuales encontraron su mejor expresión en la novela criminal, mejor conocida en español como novela negra, en lugar de los cuentos. A partir de la década de 1920 los escritores de relatos detectivescos comenzaron a reemplazar los elementos base de su estructura original, como el detective súper-humano, la focalización del trabajo deductivo como eje principal de la trama y la actitud conservadora, entre otros, inaugurando así las historias criminales, las cuales se centran en la psicología de los personajes y cuya resolución del crimen en cuestión era un elemento más en una historia mucho más compleja que trataba además problemas sociales pertinentes a la época de su escritura.

Estos dos subgéneros tuvieron su apogeo en tiempos distintos dado que cada uno respondía a las necesidades de la época y el lugar de su publicación y distribución. Sin embargo, en la actualidad se puede ver que ambos tipos de relatos se encuentran vigentes

y han logrado coexistir de forma pacífica. En este trabajo de investigación tornaremos nuestra atención a la especie de los relatos detectivescos o de fórmula clásica.

1.2.1 Los primeros acercamientos

A partir de 1920 comenzó un interés por la creación de textos especializados en este género: algunos argumentaban en defensa contra la concepción de que por tratarse de literatura popular los cuentos y novelas del género pertenecían a un nivel inferior que el resto de la literatura y otros más bien servían de una guía para comprender los elementos y mecanismos más importantes de este tipo de relatos. Entre los artículos que concentran su estudio en la fórmula clásica se encuentran: “A defence of detective stories” (1901) por G. K. Chesterton, “The art of the detective story” (1924) de R. Austin Freeman y “The great detective stories” (1927) de Willard Huntington Wright, los cuales fueron recopilados en 1946 por Howard Haycraft en su libro *The Art of the mystery story: a collection of critical essays* (1947).

G. K. Chesterton, considerando la noción de la historia detectivesca como la primera forma de literatura popular, propone que en este tipo de relatos se presenta la poesía de la vida moderna donde lo bello y artístico se encuentra en los símbolos y mensajes que ofrecía la ciudad de aquella época (1947, p. 4). El hombre intentaba encontrar patrones o mensajes ocultos en la ciudad dado que en ella cada cosa que existía había sido creada de forma consciente y premeditada. Las historias de detectives emulaban este deseo de decodificación y lo maximizaban al proponerle al lector todas las posibilidades que puede ofrecer la vida moderna. Según él, otra virtud de las historias detectivescas es que a través de ella se mantuvo la idea romántica de una fuerza policíaca o justiciera que cuidaba y protegía a la sociedad del caos. Este caos se veía traducido en estas narrativas en los criminales y, por ende, los enemigos. Ante esta idea, el autor concibe al detective como: “the agent of social justice who is the original and poetic figure, while the burglars and footpads are merely placid old cosmic conservatives, happy in the immemorial respectability of apes and wolves” [el agente de justicia social quien es la figura original y poética, por su parte, los ladrones de ciudad y ladrones de camino eran placidas cosmovisiones conservadoras, felices en la consideración social inmemorial de los simios y lobos] (p. 6). Por lo tanto, las historias detectivescas no sólo narran la resolución de un

crimen, sino que nos muestran una lucha de poder entre el bien y el mal donde el lector espera que el primero termine ganando.

Por su parte, el ensayo de R. Austin Freeman "The art of the Detective Story" (1947), habla acerca de la actividad del escritor y la producción del texto para poder explicar las bases estructurales de este tipo de relatos. Siendo él mismo un escrito del género, plantea que este debe ser el producto de un trabajo de imaginación extenso que le demanda al autor creatividad, ingenio y facultades creativas que pueda transformar la estructura prototípica en algo nuevo y emocionante. De igual forma, un buen relato se crea a partir del trabajo de raciocinio que demanda un poder de análisis lógico y agudo razonamiento (p. 9), dado que su origen proviene usualmente de la solución y es necesario que el escritor escriba a la inversa, del final hacia el principio, para crear los elementos que sustenten y a la vez oculten esta solución. Para crear un buen relato, el autor plantea que el escritor debe de seguir una estructura dividida en cuatro etapas, de modo que el final pueda ser una conclusión inevitable ante las premisas que se han ido elaborando durante la narración. Estas cuatro etapas son: 1) Planteamiento del problema; 2) Producción de la data que dará pie a la solución final (las pistas), donde se hace una descripción de la investigación; 3) El descubrimiento, es decir el final de la investigación y la revelación de la solución del enigma; y 4) Presentación la evidencia y fundamentación de la solución (p. 14). En los relatos detectivescos la sorpresa y goce del público se encuentra en su conclusión bien fundamentada y lógica, la cual sólo obtendrá su poder gracias a la fina mente del autor.

Para Willard Huntington Wright (1947), la novela detectivesca, a diferencia del resto de las novelas populares, se crea bajo una serie de reglas y estándares. En ella el lector es capaz de trabajar junto con el detective debido a que reconoce el mundo donde se desarrolla la trama gracias a sus referentes de mundo vitalicio. Los personajes que presenta son igualmente verosímiles, pero sin llegar a ser descritos a detalle a menos que dicha descripción sea de ayuda para la trama. El único personaje que deberá tener un trato especial será el detective, quien es el centro de la historia y el elemento más importante además del proceso de investigación. Sin embargo, el problema con este tipo de relato es su necesidad de abandonar ciertos recursos estilísticos o literarios en beneficio de la trama, la cual debe ser lo más transparente posible de modo que el lector sea capaz de seguir las pistas que se le van presentando sin distracciones innecesarias. En su artículo explica:

A "literary" style, replete with descriptive passages, metaphors, and word pictures, which might give viability and beauty to a novel of romance or adventure, would, in a detective yarn, produce sluggishness in the actional current by diverting the reader's mind from the mere record of facts [Un estilo "literario", repleto con pasajes descriptivos, metáforas, e imágenes escritas, el cual puede darle viabilidad y belleza a una novela de romance o aventura, en una narrativa detectivesca, produciría lentitud en la corriente de acción al divertir la mente del lector del mero registro de los hechos] (1947, p. 39).

En cuanto a la trama, esta no debe de contener elementos propios de la fantasía como elementos extraños, raros, etc., de modo que el enigma sólo puede resolverse sin acudir a una explicación fuera de la realidad. El enfoque principal dentro de este tipo de relatos debe ser el análisis mental; la razón de esta regla es para permitirle al detective y al lector resolver las dificultades y preguntas que van apareciendo durante la investigación sin hacer uso de atajos narrativos como "iluminación divina" o "adivinar la respuesta". Del mismo modo, para este autor parece innecesario adherir arcos argumentativos dramáticos como la presencia de un interés romántico que puedan entorpecer la lectura. Wright (1947) menciona algunos crímenes que el escritor debe evitar cometer como: utilizar trucos ya vistos en múltiples cuentos o novelas, tener poca atención a la secuencia y los elementos que en ella se presentan y concluyen en la resolución del enigma, o elegir un culpable que nunca fue considerado sospechoso en primer lugar.

Estos tres autores, al igual que Douglas Thomson (1947), concuerdan en la abolición de la idea de que los relatos de detectives no pertenecen a la literatura seria. Chesterson (1947) comenta que "not only is a detective story sort a perfectly legitimate form of art, but it has certain definite and real advantages as an agent of public weal" [no sólo el cuento policíaco es una clase de forma artística perfectamente legítima, también tiene ciertas ventajas definidas y verdaderas como agente del bien público] (1947, p. 4), aludiendo la noción de que la literatura popular significa una menor calidad literaria. Tanto él como Freeman abogan que no sólo porque una obra pertenezca al género detectivesco es mala del mismo modo que una obra de cualquier otro género literario es buena por el mismo hecho. Para este último, existen en el género buenas obras que desgraciadamente son eclipsadas por el gran número de malas historias, aunque afirma que este fenómeno no se limita al género policíaco y por ende no debería ser razón para clasificar a todas las

obras ya escritas y por escribir. Ante este panorama, Freeman asegura: “A detective novel need not, and should not, be inferior in narrative interest or literary workmanship to any other work of fiction” [La novela policíaca no necesita, ni debe ser, inferior en interés narrativo o trabajo literario a cualquier otro trabajo de ficción] (p. 13).

Wright (1947) considera, al igual que otros escritores, que es erróneo criticar y juzgar todas las obras como si fueran unidades idénticas entre ellas. Para él las novelas “populares” pueden dividirse en dos grupos: aquellas que se escriben para entretener y aquellas que tienen como objetivo lo literario y estético; ambas responden a diferentes impulsos y motivaciones y deberían evaluarse de acuerdo a ellas. Para dejar más clara su idea hace referencia a los cuentos de Poe como obras cuyo valor es literario y no de entretenimiento, dado que Poe escribió los cuentos de Dupin con la finalidad de poner en papel las ideas y problemas que le fascinaban como eran la investigación y explicación científica. Por su parte, Thomson (1974) comenta en su ensayo que la misma estructura reglamentada del género obliga a los buenos autores a hacer uso de su creatividad y demuestran un verdadero trabajo de escritura; un escritor serio de relatos detectivescos no sólo sigue las reglas, sino que hace uso de sus herramientas y estrategias literarias para poder crear una historia que cumpla tanto con las expectativas del canon, como las del público y el mismo autor. Por lo tanto: “the detective story has a just claim to be the work of art” [el cuento policíaco tiene un justo reclamo como obra de arte] (p. 142).

Con el paso del tiempo las investigaciones y trabajos respecto a este género dejaron de concentrarse en sus temas y comenzaron a enfocarse más en su construcción y estudiar sus recursos narrativos y retóricos para comprender mejor su funcionamiento. Tzvetan Todorov escribió dos textos respecto a este tema: “Lo verosímil que no se podía evitar” (1968) y “Tipología de la novela policial” (1971). El primero, publicado en la antología de ensayos *Lo verosímil*, habla acerca del recurso de la verosimilitud y su función dentro de este tipo de relato. Según Todorov, a diferencia de otro tipo de narrativas, la verosimilitud en el texto policial se encuentra en constante oposición con la verdad, lo cual provoca el enigma tan característico de este tipo de historias. La verosimilitud del relato policial, o como Todorov la llama en su texto “Lo verosímil que no se podía evitar”, “la anti-verosimilitud” es el mecanismo que le permite al escritor oscurecer la verdad hasta el momento de la resolución del enigma. En este momento la verdad y la verosimilitud del texto finalmente se encuentran, demostrando a partir de la explicación de secuencia lógica

de pistas un nuevo nivel de verosimilitud que nos lleva a la verdad por un camino menos pensado, pero no por ello imposible.

Anteriormente se había mencionado el texto de “Tipología de la novela policial”, pero me gustaría subrayar la importancia de otro apartado en este escrito dado que, a partir de la teoría de los formalistas rusos, plantea la existencia de dos historias que conviven en la narración. De acuerdo a Todorov, en el relato policial la fábula es la historia del crimen (lo que pasó), mientras que la historia de la investigación es el sujeto, dado que es a través de ella que es posible conocer la fábula (1971, p. 2-3). La primera historia es la que contiene la verdadera acción, ya que la historia de la investigación es más bien la aprehensión de la primera la cual se mantiene oculta hasta el final del relato. Esto se amplifica sobre todo en la fórmula clásica donde el detective es un ente ajeno a la historia del crimen; en caso de fallar, el detective no sufrirá ningún tipo de consecuencia, del mismo modo que su triunfo no repercute en él sino en los actantes de la primera historia. Por lo tanto, la historia de la investigación se considera un espacio donde no sucede nada en realidad, y más bien sirve como un medio expositivo de la primera historia.

Esta idea de las dos historias es retomada en el artículo “Códigos narrativos de la novela policíaca” (1994), donde el autor hace un estudio del relato policíaco desde la narratología y la hermenéutica. Colmeiro (1994) recupera los conceptos de “Historia” (dividiéndola en dos historias al igual que Todorov) y “Discurso” o exposición de la narración. Es en el discurso donde el autor propone la presencia de una segunda historia de investigación distinta a la del detective: la investigación del lector. Por medio de estrategias narrativas el narrador provee algunas herramientas al lector para introducirse en una investigación, pero esta difiere a la del detective debido a que el lector recibe las pistas por medio de un intermediario que es el narrador y no directamente; esta traducción de la historia es más evidente en relatos como los de Dupin y Sherlock Holmes donde la voz del ayudante restringe en varios sentidos la información disponible para el lector.

La intriga presente en ambas investigaciones funciona como estrategia narrativa central y ayuda a construir la historia alrededor de ella, creando de este modo una atracción al lector aludiendo a su curiosidad. Una vez activado este efecto en las primeras páginas del relato, el autor propone la aparición de un código hermenéutico, que es la “búsqueda de verdad textual” (1994, p. 119). La misma estructura del relato presenta esta exigencia al comportarse como un camino que llevará al lector a la solución de la intriga.

Este tipo de relato se hace de estrategias narrativas subordinadas a la intriga que le permiten mantener la tensión y curiosidad del lector como: el retraso del ritmo por medio de descripciones de personajes o espacios, la distribución fragmentaria de la información, manteniendo un equilibrio entre cantidad y calidad para que al lector no se le revele demasiado pronto la solución, y la inserción de falsas pistas o sospechosos (p. 120). La intriga desaparece en el momento que concluye el código hermenéutico, es decir, en cuanto se conoce la solución o la respuesta de la investigación; sin embargo, es a través de este alargamiento del código que el lector se siente motivado a continuar con su lectura, detenerse y regresar a cierto pasaje o fragmento que le permitirá encontrar una solución antes que el detective dentro de la ficción.

Martín Cerezo (2006) reconoce como elementos fijos el crimen al inicio de la narración y una resolución al final, así como los motivos del crimen, el modo en cómo se llevó a cabo, el criminal, los personajes (detective o encargado de la investigación, criminal y sospechosos) y la investigación. Al igual que Colmeiro, este autor propone la existencia de una “una lectura participativa, de modo que la actividad de lectura se vuelve una actividad donde el ingenio y habilidad de observación tanto del detective como la del lector será puesta a prueba” (2006, p. 23). Prueba de ello se puede localizar en "Twenty Rules for Writing Detective Stories" de Van Dine (1947), donde se proponen como primeras dos normas de las historias de detectives que el lector debe tener las mismas oportunidades para resolver el misterio que el detective, y todas las pistas deben estar presentes en la narración y ser descritas, y no se le proporcionarán trucos deliberados o engaños a menos que estos hayan sido creados por el criminal para distraer al detective (1947, p. 189). A este pacto de honestidad con el lector Julian Symons (1992) lo denomina como *fairplay* y es una pieza esencial en la construcción del relato policíaco.

Por su parte, Savater en el artículo “Novela detectivesca y conciencia moral” (1983) explica que la base de este tipo de narrativa se encuentra en el juego formal. Este tipo de relatos son “una especie de crucigrama con anécdota” (1983, p. 9) donde el lector es un agente activo en la resolución del enigma. Sus personajes no son humanos y no tienen que serlo; el interés en los relatos detectivescos no son los sentimientos o acciones que hacen del detective o el resto de los personajes parecidos a nosotros, sino el curso de sus pensamientos y los caminos que se toman para poder llegar a la solución del problema. Por lo tanto, los protagonistas de este tipo de narrativa suelen comportarse como

superhombres que asombran tanto al resto de los personajes como al lector de sus habilidades de deducción. Otro rasgo característico, estrechamente relacionado con la idea del juego, es el enigma el cual provoca el misterio dentro de la narración. El enigma es la razón de ser de la novela detectivesca (Savater, 1983, p. 11) y lo que llevará al lector a seguir los pasos del detective hasta la última página del libro.

Savater también expone en su artículo las cuestiones morales y jurídicas que se presentan en el texto y tienen una gran relevancia dentro de la narración. En cuanto a la cuestión moral, la novela detectivesca propone la idea de “que todo hombre tiene buenos motivos para matar a algún semejante” (1938, p. 10). El hombre, en su libre albedrío, tiene la oportunidad de hacer una elección moral que repercute en su existencia y destino; en caso de decidir transgredir lo considerado moralmente correcto, el criminal sucumbe a la voluntad del mal. En cuanto a la cuestión jurídica, la justicia es el fin de este tipo de relatos. El detective busca al culpable de modo que se revela “el verdadero rostro de la voluntad del mal” (p. 11); al encontrarlo se restituye el orden social y se implementa un castigo o penalización al infractor.

Como se ha podido observar, este tipo de narrativa también se ha tratado desde varias disciplinas fuera de la literatura como la sociología, el periodismo e inclusive la psicología. En el artículo “Relato Policial y el crimen que lo habita”, Francisco de Undurraga (2011) hace un estudio de la relación que tuvo el relato policíaco con los medios de comunicación durante la última mitad del siglo XIX. De acuerdo a su trabajo, se puede apreciar que tanto la literatura policial como el proceso de industrialización de los periódicos y otras publicaciones seriales se complementaron creando cambios drásticos tanto en el periodismo y su forma de redactar las noticias de la época, así como en la forma en cómo se distribuían las obras literarias. No obstante, esta relación trajo consigo algunos problemas como la difuminación de la línea divisora entre los criminales y detectives ficticiales y los reales. Asimismo, los relatos policíacos estuvieron en sus inicios más interesados en encontrar la solución a los crímenes que en meditar sobre aquello que provocaba la aparición de los criminales o denunciar aquellas desigualdades que había traído consigo la revolución industrial. En su lugar, plantearon el crimen como un acertijo que terminaba una vez resuelto.

El autor también menciona la presencia de la retórica del morbo en este tipo de relatos. La retórica del morbo en el relato policíaco, aquella que invita al lector a acercarse

a este tipo de narrativa, se encuentra traducida en la confidencia y el testimonio de la investigación del detective: “el trabajo del deseo (o de la complicidad mórbida) está ahora centrado en la omnipotencia del procedimiento respecto al hecho inexplicable, desagradable o atroz” (Undurraga, 2011, p. 38). El crimen inexplicable fue otro elemento que atrajo la atención de las masas a este tipo de narrativa por dos razones: la ilusión de solución desde la ficción y la exhibición de la criminalidad desde un espacio seguro y distante.

1.2.2 Acerca de Sherlock Holmes

Arthur Conan Doyle (1856-1930) fue un médico inglés quien encontró sus conocimientos de medicina y sintomatología más útiles en su carrera como escritor que como oculista. En una entrevista de 1927, Conan Doyle confesó que su desilusión al encontrar que los relatos policíacos que había leído últimamente terminaban con resoluciones fortuitas y gracias al azar o la suerte fue lo que lo llevó a escribir los primeros relatos de Sherlock Holmes. Para evitar caer en esta misma trampa, ideó para su protagonista un método con enfoque científico que le permitiera resolver los crímenes sin hacer uso de los atajos de sus contemporáneos (Burrow, 2019, p. 1). No obstante, este método de investigación no era nuevo, ya había sido utilizado anteriormente por Poe en su trilogía de cuentos policíacos, sin embargo, Doyle contaba con su formación médica-científica para establecer este método de observación-deducción de forma más clara y consistente. Otro elemento que Doyle tomaría de Poe fue *The Dupin pattern*, que es la creación de un narrador que sirve de acompañante y cronista del detective.

Sherlock Holmes es nombre del detective ficticio creado por Arthur Conan Doyle e introducido al público por primera vez en 1886 en la novela *Estudio en Escarlata*. Este detective bohemio, ermitaño con una personalidad casi tan fascinante como sus capacidades de observación y deducción, encontró la verdadera popularidad en los cuentos que Doyle comenzó a publicar en 1891 en la revista *The Strand*. El canon holmesiano se compone de 56 cuentos, los cuales fueron recopilados en *Las aventuras de Sherlock Holmes* (1892), *Las memorias de Sherlock Holmes* (1894), *El regreso de Sherlock Holmes* (1905), *La última reverencia* (1917) y *El archivo de Sherlock Holmes* (1927); y cuatro novelas: *Estudio en Escarlata* (1886), *El signo de los cuatro* (1890), *El sabueso de los Baskerville* (1902) y *El valle de terror* (1915), esta última publicada primero

en entregas y más adelante en su totalidad en solo libro. Los relatos compilados en los primeros dos libros de cuentos podría decirse que se tratan del canon original, dado que Conan Doyle tenía planeado terminar la serie de Sherlock con el relato “El problema final”, último cuento de *Las memorias de Sherlock Holmes*, no obstante, el éxito que tuvo este personaje entre el público fue tal que pronto las exigencias de éste, y una jugosa propuesta económica de la revista, lo hicieron regresar a escribir el resto de las aventuras del detective y su compañero, el Dr. Watson.

En sus cuentos y novelas Doyle no sólo presenta a sus lectores un acertijo bien pensado y estructurado, también una narración completa e interesante. Dentro de ellos, el autor intentó en la medida de lo posible respetar las reglas del juego “jugando justo”, es decir, no ocultar de manera premeditada al lector ni engañarlo usando trucos como la revelación divina, la suerte o una respuesta fuera de la lógica de lo que se ha propuesto en el texto para provocar sorpresa al momento de la revelación final. Según Symons (1992), en nueve de cada diez historias de Sherlock Holmes es posible localizar las pistas que le permitirán al protagonista realizar su deducción y resolver el misterio en cuestión.

El detective de Doyle está compuesto de los mejores elementos de detectives, tanto ficcionales como históricos, anteriores a su creación: el proceso de interpretación de C. Auguste Dupin (Edgar Allan Poe), las habilidades de disfrazarse y conocimientos criminales de Vicoq, y las formas de deducción de Monsieur Lecoq (Émile Gaboriau). A ojos del público, este súper detective es el protector del orden y de la paz inglesa gracias a su labor de detective privado. Parte de su atractivo es su estatus de personaje al margen de la sociedad (*Great outsider*), su poco o nulo interés por las relaciones sociales fuera de su amistad con Watson y sus habilidades sobrehumanas de observación y deducción. Asimismo, se trata de un personaje complicado que suele moverse entre la fina línea de la ley y la anarquía; en la mayoría de los textos intenta mantenerse al margen del proceso judicial que viene una vez terminada la investigación y en ciertos cuentos inclusive opta por seguir el camino de la justicia sobre el de la legalidad: "De las 60 investigaciones descritas, sólo en 25 entrega el culpable a la justicia, es decir, en menos de la mitad de los casos" (Gubern: 2002, p. 226). Del mismo modo, sus métodos rozan los límites de la legalidad y conoce el mundo criminal a tal punto que con un disfraz es capaz de mezclarse entre los rufianes escondidos en las sombras de Londres (Karschay, 2019). El lector

victoriano encontraría difícil identificarse con este personaje, por lo cual no le queda más que admirarlo; no obstante, hallaría su igual (o casi) en el narrador: el Dr. John Watson.

A excepción de algunos cuentos, todas las historias de Sherlock Holmes son narradas por Watson. Es a través de su percepción que el lector es capaz de introducirse a los casos, no obstante, esto supone una trampa de parte de Doyle. Gracias a esta mirada ingenua y humana es común que Watson deje pasar en su narración detalles que le serán útiles y necesarios a Holmes para llevar a cabo su trabajo deductivo. Aunque Doyle insiste en el respeto del juego en este tipo de relatos, es también necesario para la misma narrativa crear estos vacíos para que el lector no descubra demasiado rápido la solución al enigma del cuento. Esta desigualdad suele compensarse al final de los relatos, cuando Holmes les revela a los personajes y al lector su proceso de observación y deducción que le permitió llegar a la resolución que, aun cuando es sorprendente, es siempre acertada. El lector pudo haber llegado a esta conclusión o a una distinta, pero aun así necesita de este último momento para dar un cierre definitivo a la historia. Al respecto, Symons describe que el lector siente placer al conocer los mecanismos de la mente de Holmes, ya que es semejante a ver los engranajes moverse en una gran máquina (1992, p. 67).

Los relatos de Sherlock Holmes han sido revisados de forma constante desde la semiótica. Esto no es sorprendente tomando en cuenta que el método que utiliza Holmes para resolver sus casos viene de la misma actividad médica de su autor. El buen semiólogo clínico debe ser capaz de observar y deducir, tener conocimientos técnicos y utilizar la imaginación medida para poder unir todo lo anterior y llegar a un diagnóstico correcto (Gubern, 2002).

Uno de los textos más utilizados para este tipo de trabajos es el libro editado por Umberto Eco y Thomas A. Sebeok: *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce* (1983). En su segundo capítulo, "You know my method", escrito por Sebeok, se plantea la abducción como el verdadero método de Holmes sobre la deducción. A partir de la teoría de Peirce, la cual plantea que el proceso abductivo proviene de crear hipótesis (inferencias abductivas) a través de las relaciones de sentido entre lo observable y los conocimientos previos; el individuo que lleva a cabo la abducción debe, hasta cierto punto, adivinar en un inicio, pero más adelante sustentar esta primera intuición con un análisis lógico. La persona (o personaje) que lleve a cabo este tipo de metodología para su investigación debe tener cuidado de no modificar los hechos para que estos calcen a la hipótesis (p.

23). Es a través de la abducción que es posible reconocer la importancia de la creatividad en la actividad de Holmes. El detective en ocasiones irá hacia la escena del crimen ya con una hipótesis en mente; esta hipótesis le permitirá concentrar sus habilidades de observación en lo que realmente importa para la investigación y no sólo en lo evidente; por ello existirán momentos en que las preguntas de Holmes parecen fuera de lugar o disparatadas cuando en realidad está buscando la información necesaria para confirmar sus teorías.

En el capítulo 9 del libro *The Cambridge Companion to Sherlock Holmes*, Bran Nicol (2019) retoma el concepto de abducción como una forma de interpretación crítica que parte de la capacidad de lectura y decodificación de signos. Asimismo, propone que la lógica con la que trabaja Holmes es *suspicious logic*, la cual se caracteriza por una observación casi paranoica, donde quien observa se encuentra en un estado de sobrevigilancia y analiza constantemente los patrones, símbolos y las relaciones entre ellos y los relaciona con sus conocimientos previos del caso los cuales suelen venir de las entrevistas con sus clientes o la información obtenida de los periódicos.

Otro artículo que trata la abducción dentro del canon holmesiano es “Abducción, intención y Sherlock Holmes” (2006) de Fabrizio Pineda Repizzo. En su texto se propone ver el relato policíaco como un signo abierto que conforme a la lectura se va construyendo gracias a la información que se obtiene de la narración de Watson. Algo interesante que ofrece el presente artículo es la propuesta de dos tipos de pensamientos semióticos dentro de la narración que ayudan a mantener la tensión narrativa durante el cuento o novela (2006, pp. 8-9). En primer lugar, se presenta a Watson como aquel que desarrolla sus lecturas a través de la semiótica de lo real-convencional; este tipo de pensamiento, semejante al que tendría una persona promedio, suele desembocar en la conclusión oficial que es ofrecida por las autoridades dentro del relato. No obstante, los relatos de Conan Doyle nos reiteran que este pensamiento, anclado a la verosimilitud del mundo, no es suficiente dado que se encuentra lleno de vacíos producto de una observación parcial y superficial. Por su parte, Holmes lleva a cabo una abducción creativa, lo cual lo lleva a conclusiones extravagantes, pero posibles y acertadas. Sin embargo, la presencia de Watson obliga a Holmes a explicar su proceso de modo que este pueda ser verificado tanto en la ficción como por el lector, quien ya a su vez ha hecho un análisis semiótico por su cuenta.

El legado de Sherlock Holmes se ha mantenido presente hasta la fecha gracias a la mitificación creada por los mismos lectores de esta serie de cuentos y novelas.

Holmes has been significant to the history of detective fiction not only in the extent of his influence upon the crime writers that came afterwards, but also in the manner in which his figure has cast a shadow over both his precursors and peers as well. [Holmes ha sido significativo para la historia de la ficción de detective, no solo en su influencia en los escritores de género negro que vinieron después, pero también en la manera como su figura ha dejado una sombra sobre tanto sus precursores como los que vinieron después] (Burrow; 2019, pp. 21-22).

Después de la muerte de Holmes en el cuento, “El problema final” (Conan Doyle, 1893), el público demandó el regreso de Holmes a lo cual su autor accedió a revivirlo en 1902: “Sherlock Holmes became a myth so potent that even in his own lifetime Doyle was almost swamped by it, and the myth is not less potent today” [Sherlock Holmes se convirtió en un mito tan potente que inclusive durante su vida Doyle se sintió abrumado por ello, y el mito sigue igual de potente hasta el día de hoy] (Symons; 1992 p. 73). A casi 100 años de la publicación de su último compendio de cuentos, la figura de la dupla Holmes y Watson sigue acompañando el imaginario colectivo gracias a las nuevas adaptaciones audiovisuales del personaje.

Ante este panorama, habría que preguntarnos cómo podemos tomar estos cuentos para propiciar una lectura estética en los estudiantes dentro de un salón de clases. Sabemos que uno de los aprendizajes esperados para los alumnos a los cuales está dirigido el proyecto es la comprensión de la función estética del lenguaje, es decir, comprender cómo el autor utiliza el lenguaje para crear diferentes expectativas y emociones en el lector y así enriquecer su lectura. En el caso de los cuentos de Sherlock Holmes, al ser relatos que siguen casi en su totalidad las reglas del género policíaco, el profesor puede recurrir a la información de los escritos y trabajos citados en los últimos dos apartados y darles a sus alumnos los recursos para poder localizar y comprender las estrategias discursivas utilizadas por Conan Doyle. Sin embargo, hay que tener cuidado en mantener un equilibrio: que la teoría no rebase la experiencia, ya que a partir de ella se puede lograr plenamente una lectura estética. Hay que permitirle al alumno primero disfrutar la obra y hacerlo participar en ella tomando en cuenta las reacciones y emociones que esta provoca en él. Una vez terminada esta primera experiencia, será fructuoso

estudiar cómo es que el autor es capaz de lograr todo esto en tan sólo unas páginas y utilizando el lenguaje como única herramienta.

1.3 El relato policíaco en la educación

El relato policíaco, tanto cuento como novela, se ha utilizado anteriormente en contextos educativos con distintos propósitos en diversos niveles. El objetivo más común al momento de usar este tipo de narraciones dentro de contextos escolares ha sido la mejora de la comprensión lectora. Esto puede deberse a que los autores del este género, cumpliendo con las reglas del mismo, presentan en sus relatos suficiente información para que el lector pueda recuperarla de forma efectiva y llevar a cabo una lectura literal, y a la vez invitan al lector a participar y hacer inferencias a partir de las pistas presentadas en la narración.

En los últimos años se han publicado trabajos donde se muestran propuestas que buscan mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes acercándolos a los relatos policíacos de distintos autores desde diferentes enfoques y proponiendo actividades lúdicas y significativas para su desarrollo. Ejemplos de estas nuevas propuestas son las dos tesis publicadas en 2016: *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: Una propuesta didáctica para séptimo básico* (Amaya, et. al, 2016) y *Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora en textos narrativos (cuentos policíacos) en estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria* (González y Rubio, 2016). Ambos proyectos se desarrollan desde un enfoque educativo por lo cual el estudio literario de las obras queda relegado a un nivel secundario dándole mayor importancia al desarrollo de la comprensión lectora y habilidades afines.

El objetivo del primer trabajo, *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: una propuesta didáctica para séptimo año básico*, fue: "Generar una propuesta didáctica innovadora orientada hacia el desarrollo de habilidades de inferencias lectoras en textos pertenecientes a la Literatura policial [...]" (Amaya et. al, 2016, p. 16). Como se aprecia en el título, esta propuesta estuvo dirigida a alumnos de séptimo año básico o primer año de secundaria y se estructuró en 4 secuencias didácticas que buscaban incentivar la lectura inferencial de parte de los alumnos, la escritura y exposiciones orales. Se utilizó como texto base la adaptación del relato: "Los cuatro sospechosos" (1930) de Agatha Christie. Es importante recalcar que debido a que su objetivo principal fue el desarrollo de habilidades de comprensión a nivel inferencial, el tema de la experiencia y disfrute estético

quedó relegado a un lugar secundario siendo apenas mencionado como algo que se espera se produzca al proponer actividades que pueden parecerles interesantes o recreativas a los estudiantes. Aunque su planteamiento didáctico se mostró sólidamente sustentado en sus primeros capítulos, la propuesta no fue puesta a prueba, por lo cual no se puede hacer una conclusión en cuanto al efecto que pueden tener este tipo de secuencias didácticas una vez puestas en práctica.

Por su parte, la tesis *Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora en textos narrativos (cuentos policíacos) en estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria* (2016) buscó crear herramientas y estrategias que pudieran servir de apoyo para desarrollar las capacidades de comprensión lectora y expresión oral y escrita en los estudiantes de este grado en específico. Para este proyecto, las autoras González Jaramillo y Rubio Bedoya propusieron la lectura de textos narrativos-cuentos policíacos, específicamente el cuento “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe, y actividades donde el alumno no fuera un agente pasivo dentro del aprendizaje. Para poder crear esta reacción en el alumno, las autoras reiteran en su introducción la necesidad de crear secuencias y materiales didácticos que tomen en cuenta las variables que necesariamente aparecerán dentro de la práctica docente y a la vez propicien el deseo de aprender y provenir directamente del alumno. Al igual que mi proyecto, esta propuesta estuvo dirigida a los docentes y fue pensada para ponerse en práctica y servir como herramienta de apoyo para la mejora de las habilidades de comprensión lectora de textos narrativos de los alumnos. Para su diseño se tomaron en cuenta las siguientes fases: 1) Iniciación, dedicada al acercamiento con los estudiantes, el diagnóstico, planteamiento del objetivo y pacto del contrato didáctico; 2) Desarrollo de actividades y 3) Evaluación (González y Rubio, 2016, p. 20). Durante la segunda fase de desarrollo se contemplaron actividades inclinadas al establecimiento de la situación comunicativa, la exposición de las características del género policíaco y la comprensión y escritura de textos.

Otro trabajo de investigación enfocado al desarrollo y mejora de las habilidades de comprensión lectora es “El club de detextives” de Vera Valencia. En este capítulo del libro *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (2014) se presenta una secuencia didáctica cuyo objetivo fue buscar una solución novedosa a los problemas relacionados a la comprensión lectora en los alumnos españoles de cuarto año de primaria. Durante las primeras cuatro sesiones se buscó contextualizar a los alumnos en

cuanto al género policíaco, el personaje Sherlock Holmes e introducir estrategias para la localización de información y realización de inferencias. En la quinta y sexta sesión se presentó el texto (un álbum libro de uno de los cuentos de Sherlock Holmes adaptado) a los estudiantes y se incentivó a los alumnos a analizar y evaluar el contenido del texto. Algo que habría que resaltar de este proyecto en particular, fue el uso de elementos de *gamificación*, los cuales sirven para aumentar la motivación sobre todo en los estudiantes más jóvenes al proponerles un sistema de puntos donde existe la posibilidad de conseguir un premio al final de las sesiones.

A su vez, se han presentado proyectos donde el relato policíaco ha sido utilizado como medio de obtención de conocimiento fuera de las materias de lengua y literatura. En el artículo, “Sherlock Holmes y la enseñanza de la investigación socioeducativa”, publicado en 2013 por Luis Carlos Morales, se expone la implementación y resultados de una propuesta didáctica dirigida a alumnos de nivel superior que tuvo como propósito enseñar procedimientos y metodologías útiles para las investigaciones educativas a partir de la lectura de una de las novelas de Conan Doyle. Por su parte, la propuesta de Reyes, “A pedagogical approach to detective fiction” (2011), plantea el uso de obras pertenecientes a la narrativa policíaca como una herramienta educativa gracias a su atractivo y buena recepción entre jóvenes lectores, lo cual permite motivar el acto de lectura en el aula de clases. Sin embargo, su enfoque de uso está dirigido a alumnos que están en el proceso de aprender una segunda lengua y no necesariamente se apega al estudio literario de las obras. En su lugar, el autor plantea el relato policíaco como material para practicar la comprensión lectora del idioma que se está estudiando y explorar los contextos sociales e históricos presentes en los textos.

De igual forma, el uso de relatos policíacos también se ha enfocado en la actividad de la escritura a partir de la lectura crítica. En 1997 Irma Susana Wolman propuso en su artículo titulado “Planificación de un proyecto didáctico: Antología de cuentos policiales” la planificación de un proyecto cuyo producto final fuera la creación de una antología de cuentos policíacos (en su texto ella los denomina policiales) escritos por alumnos de primer año de secundaria. La hipótesis del proyecto planteó que los alumnos, al enfrentarse con diferentes cuentos policíacos, serían capaces de reconocer y comprender la estructura y las formas de expresión de este tipo de relatos. En el desarrollo de esta propuesta la autora argumenta que la razón detrás de la elección de este tipo de cuentos es que, al ser relatos

donde existe un elemento lúdico que es la resolución del enigma, estos permiten mayor disfrute en el alumno y por ende son textos adecuados para motivar a los estudiantes a llevar a cabo las situaciones de clase planteadas por el docente o investigador. Ella considera el factor de la motivación un aspecto fundamental para el éxito de su proyecto, dado que esta no se encuentra sólo en la lectura de los cuentos, sino en la escritura de los mismos. Ella explica que para crear un cambio en la práctica de la escritura en la escuela y hacer de esta una actividad motivante en los alumnos, es primordial deshacerse de “la artificialidad de las situaciones escolares de producción de textos” (Charolles, 1976, como se citó en Wolman, 1997). Este proyecto bosqueja uno de los primeros acercamientos al estudio del relato policíaco en el salón de clases como el objeto central y no como un medio para desarrollar otras habilidades. Para ello, el proyecto didáctico se dividió en cuatro etapas: la reescritura de un cuento policíaco siguiendo las formas de expresión y estructura del texto base, inventar el final de un cuento tomando en cuenta las pistas presentadas a lo largo de la narración, la planificación de la escritura de un cuento y la revisión de dicho cuento. Como se puede observar, las dos primeras etapas estuvieron dedicadas al acto de la lectura, la localización y asimilación de las características fundamentales de los cuentos pertenecientes al género policíaco a través de esta lectura, y la iniciación a la escritura. Durante la tercera y cuarta etapa, se esperó que el alumno reprodujera las herramientas discursivas que hacen posible el juego de pistas e investigación que conforma el cuento policíaco.

Como se ha podido observar, los relatos policíacos han sido utilizados de formas diversas en distintos contextos educativos, pero casi siempre como un medio y no como el objeto de estudio. Si bien estos proyectos nos permiten ver su relevancia y buena recepción en actividades relacionadas a la mejora de las actividades de lectura y escritura, ninguno muestra un verdadero acercamiento hacia una lectura estética donde el alumno sea capaz de comprender qué herramientas utiliza el autor para crear ciertas reacciones y expectativas en el lector. Con esto me refiero que existe aún un espacio desde dónde trabajar el relato policíaco que nos permitirá no sólo mejorar el nivel de comprensión lectora del estudiante, sino también acercar al estudiante a la literatura con obras que lo estimulen y le exijan a llevar a cabo lecturas más profundas y significativas.

Asimismo, recordemos que este tipo de relato da pie a una lectura participativa; el mismo texto le pide al alumno acercarse y jugar con él mientras avanza siguiendo los

pasos del detective. Aquí podemos recuperar la idea propuesta por Wolman de desligar la artificialidad de las situaciones escolares, en nuestro caso deslindar la actividad de la lectura de esta artificialidad. Si le permitimos al alumno ver esta lectura como algo que no solamente existe en la ficción, pero que también puede encontrar en su mundo o, al contrario, usar el conocimiento que le ha dado el mundo a su lectura, le estamos proporcionando las herramientas para que el texto deje de ser sólo una tarea y se convierta en un objeto que le concede una gratificación al final de la historia en caso de haber seguido con las reglas del juego. A su vez, será posible que al proveerle al alumno conocimiento teórico de este subgénero literario, que a su vez le permita adentrarse en un futuro en obras cada vez más complejas donde se le exigirá mayor capacidad de interpretación y análisis.

Con esto se concluye la revisión del estado de cuestión, la cual ha marcado el punto de inicio de del presente proyecto. Ya han sido localizadas las necesidades de los alumnos mexicanos de sexto de primaria, las posibilidades que ofrece el género policíaco y las perspectivas que ya se han usado anteriormente para trabajarlo dentro del salón de clases. Por lo tanto, el siguiente paso será construir una propuesta didáctica que tome en cuenta todo lo anterior y ofrezca una nueva forma de enseñar literatura en el salón de clases. Para ello, en el siguiente capítulo se establecerán los pilares teóricos que darán sustento al resto del proyecto.

Capítulo II

SOBRE LA ABDUCCIÓN, LA EDUCACIÓN Y LO POLICÍACO

El capítulo anterior abría con una pregunta: ¿de qué forma puedo cambiar mi realidad? En este capítulo se busca presentar un esbozo de lo que será la respuesta a esta pregunta. A lo largo de las siguientes páginas se presentarán los fundamentos teóricos que permitirán crear una propuesta didáctica capaz de implementarse dentro de un salón de clases de forma satisfactoria. Para lograr esto, se expondrán dos propuestas semióticas respecto a la forma como percibimos, asimilamos y comprendemos el mundo, así como las teorías constructivistas más importantes dentro del ámbito educativo y las teorías literarias estructuralistas. Todo esto con el propósito de justificar un concepto clave para el presente trabajo de investigación-acción: la lectura policíaca.

2.1 Leyendo el mundo

El concepto de signo ha sido estudiado por teóricos desde hace siglos. En mayor o medida, todos los acercamientos al concepto podrían resumirse en la siguiente cita de Umberto Eco, quien, en su texto, *Tratado de semiótica general* (2000), conceptualiza el signo como “cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto significante de cualquier otra cosa” (p. 21). El mundo es un gran universo compuesto por toda clase de signos, o por lo menos eso plantea la ciencia que se encarga de estudiarlos: la semiótica.

Entre la variedad de tratados y estudios respecto al tema, podemos puntualizar dos autores cuyas aportaciones fueron fundamentales para la semiología y semiótica respectivamente: Ferdinand de Saussure y Charles S. Peirce. De Saussure podemos recuperar su percepción dicotómica del signo al dividirlo en significado (concepto) y significante (la imagen acústica) la insistencia en su naturaleza arbitraria (2012). Por su parte, el término “semiótica” se le puede atribuir a Charles S. Peirce, quien la describe como “una doctrina ‘casi necesaria’ o formal, de los signos” (citado en Kristeva, 2001, p. 21). Para el presente trabajo de investigación se abordará la teoría triádica desarrollada por Charles S. Peirce, la cual se aborda con más detalle a continuación.

Peirce propone el estudio semiótico a partir de tres categorías universales (primeridad, es decir, la cualidad más inmediata y primitiva de la recepción; la segundidad,

que conlleva los eventos o hechos particulares, los cuales se producen a través de una relación de acción-reacción, y terceridad, que es el nivel de las leyes y convencionalismos que permiten la comunicación entre individuos) y al signo como una tríada donde interactúan de forma recíproca un signo o representamen, un objeto y un interpretante. En su texto *La ciencia de la semiótica* (1974), Peirce explica:

Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aun más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo [*sic*]. (p. 22)

A esta definición sería necesario agregarle que cada elemento del signo a su vez se divide en estas tres categorías, lo cual permite una exposición de los diferentes niveles de interpretación que se puede tener de un signo. Asimismo, esta relación trídica que propone Peirce, la cual corresponde al proceso semiótico, permite una mayor amplitud y comprensión de los procesos de comprensión e interpretación del signo, dado que pone en juego el momento de la interpretación con el interpretante y no se limita a la referencialidad a la cual refieren las otras dos partes de la tríada.

El *representamen*, término que se utilizará por el momento para evitar confusiones, es la manera como el objeto es representado o lo que se encuentra en lugar del objeto. Este *representamen*, puede ser un cualisigno, sinsigno o legisigno. Como se anticipaba, la denominación dependerá de su nivel de acuerdo a las tres categorías establecidas por Peirce:

Un Cualisigno es una cualidad que es un Signo¹. No puede actuar verdaderamente como un signo hasta tanto no esté formulado; pero la formulación no tiene relación alguna con su carácter en tanto signo. 245. Un Sinsigno (la sílaba sin se toma para significar "que es una única vez", como en las palabras inglesas single, simple, o en la latina semel, etc.) es una cosa o evento real y verdaderamente existente que es un signo. [...] 246. Un Legisigno es una ley que es un Signo. Esta ley es

Sic: en impresos y manuscritos españoles, por lo general entre paréntesis, para dar a entender que una palabra o frase empleada en ellos, y que pudiera parecer inexacta, es textual (RAE, 2023)

¹ Pierce también le da el nombre de signo al *representamen*, el objeto y el interpretante, dado que en su teoría de la interpretación cada elemento se encuentra representando algo, por lo tanto, puede ser interpretado (cualidad de cualquier signo) y transformado en un signo más complejo.

generalmente establecida por los hombres. Todo signo convencional es un legisigno (pero no recíprocamente) [sic]. (p. 29)

El objeto, por su parte, lo divide en dos tipos: “un objeto dinámico, ‘el objeto realmente eficiente, pero no inmediatamente presente’, y un objeto inmediato, ‘el objeto tal como el signo lo representa’” (Hourser, 2012, p. 54). No obstante, aunque se hable de un objeto que dinámico, es decir, que existe en el mundo, este no se encuentra realmente ahí, sino que es sólo su representación. Por ello, Peirce considera tres tipos de relaciones entre objeto y *representamen*:

Una progresión regular, por ejemplo uno, dos, tres, puede ser señalada en los tres órdenes de signos: Icono, Índice, Símbolo. El Icono no tiene conexión dinámica con el objeto que representa; simplemente acontece con él que sus cualidades se asemejan a las de ese objeto, y excitan sensaciones análogas en la mente para la cual él es una semejanza. Pero, en realidad, está desconectado de ellos. El índice está conectado físicamente con su objeto; ambos constituyen un par orgánico, pero la mente interpretante nada tiene que hacer con esta conexión, salvo tomar nota de ella después que ha sido establecida. El Símbolo está conectado con su objeto en virtud de la idea de la mente utilizadora de símbolos, sin la cual no habría tal conexión. (Peirce, 1974, p.58)

Como último elemento de esta tríada, se encuentra el interpretante. El interpretante es una cualidad abstracta que permite completar la semiosis al establecer una relación de significación entre el *representamen* y el objeto, al crear un signo más complejo en la consciencia del intérprete, es decir, quien está llevando a cabo el proceso de semiosis. Hay que puntualizar, que el interpretante no debe confundirse con el intérprete, persona real que lleva a cabo la semiosis, sino como un elemento abstracto dentro de la tríada que componen el signo. Al igual que el resto de los elementos de la tríada, este interpretante puede ser dividido en tres momentos: inmediato, dinámico o final, los cuales aparecen de forma secuencial (Gorleé, 1992). Manteniendo la noción de categorización de primeridad, segundidad y terceridad, el interpretante inmediato es una intuición de interpretación; el dinámico representa un verdadero trabajo de interpretación, el cual se encuentra en un espacio y tiempo específico, y el final es el hábito o la interpretación convenida, la cual permite un consenso entre individuos. No obstante, dentro de la relación trídica, el interpretante final también puede categorizarse en tres dependiendo del nivel de la

significación, dado que le provee al signo su valor como posibilidad (Rema), verdad o falacia (Decisigno), o Argumento (Everaert-Desmedt, 2004):

252. Un Argumento es un Signo que, para su Interpretante, es un Signo de ley. O también podemos decir que un Rema es un signo que se entiende como representación de su Objeto solamente en sus caracteres; que un Decisigno es un signo que se entiende representa a su objeto con respecto a la existencia real; y que un Argumento es un Signo que se entiende representa a su Objeto en su carácter de Signo. (Peirce, 1974, p. 31)

Una vez establecido la noción de signo y las características que se estarán tomando en cuenta para el presente trabajo de investigación, será necesario como éste se presenta e interactúa dentro del sistema semiótico. En ese orden, los sistemas semióticos del mundo se dividen en dos: los que se construyen a partir de signos naturales y los signos artificiales (Eco, 2000).

Los signos naturales son aquellos que son producidos por la naturaleza y le proporcionan cierta información decodificable al ser humano. Ejemplos de estos signos son: la presencia de nubes negras que profetizan lluvia o las brasas que revelan que ahí hubo en algún momento fuego. No obstante, aunque estos tienen un origen en fenómenos naturales sobre los cuales el ser humano no tiene poder, su significado puede ser institucionalizado en forma de conocimiento; ejemplo de esto puede verse de forma constante en la medicina, donde desde el reconocimiento y el análisis de los síntomas es posible otorgarle un nombre a una enfermedad y un tratamiento adecuado. Por su parte, los signos artificiales, son creados por los seres humanos. Estos signos toman una significación a partir de su inserción en un código. Al ser artificiales son completamente arbitrarios, en el sentido que su organización y análisis depende de las convenciones establecidas por sus mismos creadores.

Para existir, este universo sígnico del que hemos hablado hasta el momento, depende de dos elementos de suma importancia: una carga significativa postulada en un contexto determinado y la interpretación de un sujeto cognoscente con las habilidades sensoriales y conocimientos previos necesarios para llevar a cabo esta actividad. El primer elemento, es decir, la construcción semiótica (Eco, 2000, p. 25), es un sistema de significación donde a un signo se le dota de significado que podrá ser interpretado a otro

ser humano con las cualidades antes mencionadas. Estas construcciones pueden darse *a priori* o *a posteriori* del significante.

Los signos naturales son un ejemplo de signos creados *a posteriori* de cierto fenómeno: la aparición de nubes negras en el cielo comenzó a ser un signo de posible lluvia hasta que alguien se percató de la relación entre las nubes y la lluvia y transformó este hecho en un signo capaz de ser comprendido e interpretado. Todo signo que ha sido comprendido e interpretado genera una experiencia, que a su vez se vuelve conocimiento y le permite al individuo anticiparse a un hecho durante el presente y prevenir un futuro. Sin embargo, la complejidad de la relación entre el signo y el intérprete no se limita al reconocimiento de estos íconos e indicios, también involucra el proceso de comunicación de esta realidad percibida a través de los signos. Al respecto, podemos recuperar la siguiente frase de Peirce: "Esta maravillosa mañana de primavera veo a través de la ventana una azalea en plena floración. ¡No, no! esto no es lo que veo, pero es de la única manera que puedo describir lo que veo." (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1994, p. 30). Para poder «describir» esta realidad, el ser humano se ha dado a la tarea de crear signos artificiales que le permitan traducirla y poder compartirla con sus semejantes. Los signos artificiales, al tener su origen en la propia actividad humana, son signos donde el significado y el significante son producidos al mismo tiempo.

A diferencia de los signos naturales que pueden ser inferidos, los signos artificiales, es decir, aquellos creados *a priori*, al no tener un origen natural deben ser transmitidos de forma directa de generación a generación. La escritura o las señales de tránsito son algunos ejemplos de estos signos artificiales.

Lo anterior nos ha permitido establecer que los signos, sin importar su origen, son generados en menor o mayor parte por seres humanos cognoscentes. Sin embargo, no hay que olvidar que esta creación está constantemente influida por un espacio y tiempo determinado; la realidad que se intenta describir siempre es percibida de manera parcial y prejuiciada (sin pensar este último concepto desde una connotación negativa) y, por lo tanto, su significación también lo estará. Es necesario reconocer que "la realidad es nombrada, adjetivada, representada, explicada a partir de procesos de significación inevitablemente condicionados a un proceso de observación, a cierta perspectiva, esto es, al uso de determinados mecanismos de codificación/decodificación" (Linares, 2018, p. 285). Por lo tanto, al revisar los procesos de semiosis de un sujeto, debemos ser

conscientes que las significaciones resultantes están sujetas a un sistema de significación delimitado por costumbres y convenciones heredadas.

Con esto llegamos al segundo elemento necesario en esta idea de un universo sónico: este debe de ser percibido e interpretado por alguien. Para que un sujeto lleve a cabo su parte dentro del proceso comunicativo, donde siempre está involucrado un sistema de significación, este debe ser capaz de percibir lo que le rodea a través de alguno de sus cinco sentidos y tener el referente necesario para transformar estos impulsos en información o conocimiento. Estos referentes, que llamaremos conocimientos previos, son obtenidos a través de la experiencia del sujeto en un ambiente determinado y a partir de los conocimientos transmitidos por otros sujetos. Estos conocimientos previos son el filtro por medio del cual será posible interpretar el mundo y seguir construyendo nuevos saberes conforme el sujeto se va desarrollando como ser humano y ser social dentro de una comunidad para edificar esquemas intuitivos que permitan anticipar y prevenir cierto hecho futuro.

Aquí volvemos a referir el carácter individual y subjetivo de todo proceso comunicativo donde esté involucrado el ser humano. Es posible que las leyes de recepción y comprensión de estos signos estén delimitadas de forma correcta, pero es posible que la interpretación se vea interferida, distorsionada o aumentada de acuerdo a los saberes del sujeto. Para ejemplificar esta idea, podríamos presentar dos casos, uno para cada tipo de signo. Recuperemos el ejemplo de las nubes grises: una persona sin conocimiento teóricos o profundos de meteorología puede percibir la presencia de nubes grises a través de su sentido de la vista y reconocer este signo como probabilidad de lluvia; sin embargo, un meteorólogo verá las mismas nubes, pero será capaz de reconocer si es una cumulonimbus o una cumulus congestus (Organización Meteorológica Mundial) y las probabilidades de que llueva o no y qué tipo de lluvia se puede esperar. Por otro lado, en el caso de un sistema de significación artificial como lo es el discurso escrito, el problema se vuelve más complejo. El individuo completamente alfabetizado será capaz de decodificar el discurso, pero no por ello será capaz de comprender y recuperar el sentido del texto. El lograr una comprensión e interpretación del discurso escrito, el sujeto requiere de habilidades y saberes que le permitan ir más allá del reconocimiento del significante y su significado, es decir, la microestructura, reconocer el sentido global del texto y, más

adelante, crear una representación situacional donde se integran sus conocimientos previos (Herrada-Valverde & Herrada, 2017).

Al asimilar que el ser humano trae consigo en todo momento saberes previos que le permiten enfrentarse, conocer y comprender el mundo que lo rodea, ha llevado a un cambio en los paradigmas pedagógicos, donde el estudiante ya no es visto como un envase vacío que rellenar, sino un actor responsable de incorporar nuevos conocimientos a partir de relaciones entre lo que ya sabe. Estas relaciones podrán construirse a partir de razonamientos, o argumentos (como los llamaría Peirce) deductivos, inductivos y abductivos.

2.2 Aprendiendo el mundo

Iniciemos esta segunda sección del capítulo recuperando la segunda parte de la cita antes referida de Peirce:

Lo cierto es que todo el tejido de nuestro conocimiento es un paño de puras hipótesis confirmadas y refinadas por la inducción. No se puede realizar el menor avance en el conocimiento más allá de la fase de la mirada vacua, si no media una abducción en cada paso (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1994, p. 30)

Como se adelantaba en párrafos anteriores, Peirce plantea la abducción como un tercer tipo de razonamiento lógico dentro de la categoría de interpretante, junto con la deducción y la inducción, que le permite al ser humano comprender y existir en el mundo a través de la semiosis.

Mientras que la deducción parte de un hecho universal, el cual se traduce a leyes aplicables en diferentes momentos y contextos, la inducción es la comprobación de una ley a partir de un hecho u objeto particular. Por su parte, la abducción se caracteriza por la creación de hipótesis y posibles soluciones a fenómenos desconocidos a través de la recuperación de conocimientos previos y la presencia de elementos que suelen quedar fuera del método científico moderno: la intuición y la creatividad. Everaert-Desmedt (2004) considera que existe un avance secuencial en estos razonamientos. La abducción sería el primer argumento al responder a la categoría de primeridad; la abducción nace de una cierta intuición inmediata que aunque, si bien está relacionada con una serie de leyes de terceridad, no se encuentra limitada y por ello se caracteriza por este elemento de

creatividad. Relacionado con esto, Gorlée considera la abducción como un “argumento icónico, pues la conclusión de un silogismo abductivo —es decir, la explicación provisional del fenómeno problemático— está prefigurada icónicamente en las premisas” (1992, p.21). Por su parte, la inducción responde a la seguridad al basarse en eventos o hechos concretos, los cuales posteriormente serán corroborados por medio de la deducción, ya en la categoría de terceridad, y a partir de esto se crearán leyes. No obstante, el beneficio de la presencia de la abducción es la posibilidad de constante cambio y renovación; las leyes que se crean a partir de la inducción y deducción no son fijas, ya que la abducción se encuentra constantemente cuestionando esta rigidez al proponer nuevas hipótesis o respuestas en el proceso de la semiosis.

Si nos concentramos en el razonamiento abductivo, los razonamientos lógicos propios de este método se subdividen en dos: la *logica utens*, aquella que el ser humano fue adquiriendo y desarrollando a lo largo de su evolución y le permitió sobrevivir como especie y crear conocimiento desde hace siglos, también considerada cotidiana; y la *logica docens*, que se refiere a una lógica más avanzada y científica, dado que reconoce el propio proceso de crear relaciones lógicas entre proposiciones para comprender fenómenos que sobrepasen la primera lógica (Aguayo, 2011). Dentro del ámbito de la educación, tema que atañe el presente trabajo de investigación, Duarte (2018) expone una relación de dependencia entre ambos razonamientos, recuperando que “cualquier razonamiento deliberado es dominio de la *logica docens* y la aceptación de ciertos razonamientos *docens* como buenos nos mueve a incorporarlos a nuestros hábitos y engordar el dominio de nuestra *logica utens*” (p. 36). De este modo, la educación debe dirigirse hacia la formación de un sujeto que sea capaz de ir aumentando su habilidad de razonar y construir su propio conocimiento de forma consciente y activa.

En cuanto a la lectura literaria, la abducción se encuentra presente en la posibilidad de reinención de la significación con cada nueva lectura. Gorlée propone que: “la obra literaria tiene por único deseo encontrar una y otra vez a una mente que tenga voluntad y preparación para producir un interpretante de ella” (1992, p. 43). Al momento de enfrentarse a un texto literario, el lector se encuentra constantemente haciendo conjeturas y conexiones entre lo que se encuentra en el texto literario, sus conocimientos y sus propias expectativas. De forma instintiva, el lector se va haciendo hipótesis respecto a lo que se presentará a continuación, las cuales se comprueban o refutan, creando así una

experiencia gratificante y gozosa para el lector. Sin embargo, la abducción toma un segundo rol dentro de la lectura de un texto policíaco; la formación de hipótesis y conjeturas se debe llevar a cabo de forma consciente y premeditada. Al llevar a cabo este trabajo de abducción consciente con un propósito o meta que el mismo texto literario propone, se desencadena lo que más adelante se expondrá como: “lectura policíaca”.

2.2.1 Teoría del aprendizaje: Constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que plantea el conocimiento como una construcción de cada individuo a partir de la interacción entre nueva información y sus conocimientos previos. En cuanto a su posición dentro de la práctica educativa, Díaz Barriga & Hernández (2002) postulan que:

[...] la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos. (p. 32)

Esta teoría posiciona al alumno en el lugar central del proceso de enseñanza y aprendizaje, y promueve una relación dialéctica entre los alumnos y docentes, eliminando la concepción tradicional de transmisión unidireccional del conocimiento. Por lo tanto, el alumno bajo este paradigma es un agente activo en la creación y asimilación del conocimiento.

El constructivismo educativo tiene varios antecedentes importantes, tales como el constructivismo psicológico de James Piaget (1991) y el constructivismo social de Vygotsky (1995). Piaget y Vygotsky concuerdan en la importancia de la actividad mental como una forma de construcción al momento del proceso de aprendizaje, tanto en la vida cotidiana como en la escuela.

Piaget plantea su teoría del desarrollo mental del niño y del adolescente desde un punto de vista más general, sin enfocarse realmente al contexto educativo dentro del salón de clases. Su teoría cognitiva nos indica que el desarrollo mental es una construcción continua (1991, p. 12): a partir de que el niño va madurando físicamente, va madurando de la misma manera psicológicamente. Esta maduración es la que permite el desarrollo de las estructuras cognitivas. Para él, el aprendizaje se lleva cabo en tres fases: la

asimilación de nueva información, la acomodación de dicha información y el equilibrio, que se refiere al uso ya de estas nuevas estructuras cognitivas para avanzar en el aprendizaje. Por lo tanto, para Piaget, el niño lleva a cabo una auto estructuración del conocimiento de forma natural.

Por su parte, Vygotsky (1995) hace hincapié que el individuo, sobre todo el escolar, puede obtener dos tipos de conceptos a lo largo de su formación: los espontáneos y los científicos. Mientras los espontáneos se adquieren conforme el niño avanza en su desarrollo mental, tal como establece Piaget, los científicos aparecen a partir de la instrucción que se le ofrece al niño en sus años escolares. Ambos tipos de conceptos se crean a partir de los conocimientos previos que el niño tiene al momento de enfrentarse a nueva información, sin embargo, el segundo depende de la intervención de agentes externos que ayuden y guíen el aprendizaje.

Según David Ausubel "el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (en Barriga & Hernández, 2002, p. 39). Su teoría busca explicar cómo se adquiere el conocimiento tipo conceptual y cómo éste se incorpora a la estructura cognitiva del individuo.

Existen varias condiciones necesarias para lograr el aprendizaje significativo en el aula. El aprendizaje debe ser no arbitrario, es decir, es pertinente con el contexto y las estructuras cognitivas del alumno, y sustancial. Todo conocimiento tiene un significado potencial o lógico por sí mismo, y la vez debe parecerle relevante o digno de asimilar al alumno. Para que este conocimiento se vuelva aprendizaje significativo y se adhiera a la estructura cognitiva del individuo, debe obtener un significado real para él. Asimismo, para que el aprendizaje sea significativo, entran en juego la disposición del alumno, es decir, su actitud y nivel de motivación, y la etapa de desarrollo intelectual del alumno. Ambos elementos son importantes, sobre todo en los alumnos de nivel básico.

En primer lugar, el docente debe encontrar los materiales que les sean llamativos, interesantes y a la vez desafiantes a los alumnos, y crear un ambiente de trabajo donde estos se sientan motivados a participar de forma activa en lugar de tomar una actitud pasiva respecto a la lección. En el caso de los alumnos a los cuales está dirigido el proyecto de intervención, es decir, alumnos de entre 11 y 12 años de edad, es necesario tener en cuenta que se encuentran en un momento de transición entre la niñez y la

adolescencia. Los alumnos en esta etapa buscan dejar de ser reconocidos como niños y eso los lleva a sentir motivación e interés por retos intelectuales donde se les otorgue una cierta autonomía. No obstante, aún se encuentran interesados en los juegos y actividades con carácter competitivo, aunque, a diferencia de los alumnos más jóvenes, en esta edad el alumno posee una mejor regulación de la energía, es capaz de comprender y seguir reglas de actividades más complejas y presenta una mayor capacidad de concentración. Por lo tanto, el docente que se encuentra frente a un grupo de alumnos de esta edad, tendrá a su disposición una gran gama de actividades que lograrán convertir el aula escolar en un espacio donde el alumno tenga una actitud favorable ante la experiencia educativa y de este modo experimente, participe y juegue a la vez que aprende de forma significativa al "relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce" (Coll, 1988, p. 136). De esta selección de actividades se estará hablando en el siguiente capítulo.

Relacionados con el concepto de etapa de desarrollo intelectual, podemos recordar los trabajos de Piaget respecto a las etapas de adaptación del niño. Tomemos como ejemplo la etapa entre los 7 y 12 años, la cual se expone en su ensayo "El desarrollo mental del niño" (1991). En esa edad, los niños ya son capaces de pensar antes de actuar, hacer reflexiones, dar explicaciones a partir de la identificación de conocimientos o conceptos previos, reconocer secuencias de acontecimientos y crear sistemas componibles y reversibles. Durante los años de educación primaria la lógica comienza a aparecer al igual que otras habilidades cognitivas y los niños empiezan a adquirir hábitos que los seguirán por el resto de sus vidas. Dentro del área de español y comunicación, es un momento crucial para comenzar a fomentar una lectura más profunda, desarrollar un nivel de comprensión crítica y deductiva en los estudiantes y alentarlos a formular sus propias interpretaciones personales.

2.2.2 La motivación

Un elemento constantemente mencionado por los autores citados hasta el momento es la motivación. Si bien es un elemento fundamental en toda acción educativa, no es tan fácil aprehender este concepto dado la pluralidad de perspectivas con las que podemos abordarlo. Si nos vamos a la definición ofrecida por la Real Academia Española, entendemos como motivación como "conjunto de factores internos o externos que

determinan en parte las acciones de una persona" (2023). Autores como Núñez del Río y Fontana (2009) y Galindo y Martínez (2014) proponen a su vez la motivación como una fuerza que guía las acciones de las personas ante una tarea específica y marca la forma cómo se acercan a ella, por ejemplo: interés, desagrado, apatía, etc. Por su parte, García Legazpe (2008) recupera en su libro, *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*, la idea de M. V. Covington (1983) que describe la motivación como "un estado o necesidad interna que empuja a la persona a actuar" (p. 47). No obstante, la motivación también es posible abordarla como un "proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. [...] Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir de ciertas conductas" (Pintrich & Schunk, 2006, p. 5).

Una vez hecho el repaso de estas definiciones, es fácil notar los elementos donde todas convergen: la función de guía y empuje de la motivación que propicia que los individuos lleven a cabo actividades específicas de forma próspera y productiva. Sin embargo, queda aún en la oscuridad el qué, algo que puede entorpecer la tarea de motivar a los alumnos. Para efectos del trabajo nos guiaremos bajo la concepción de motivación como fuerza interna que lleva a las personas a realizar determinada acción, la cual se encuentra anclada a ciertos factores internos y del mismo modo puede estar condicionada a factores externos.

De acuerdo a la clasificación de García existen tres tipos de motivaciones: la motivación extrínseca, la motivación intrínseca y la motivación internalizada (2008, p. 33). Mientras que la motivación extrínseca responde a factores y elementos externos, es decir, fuera del individuo, y la intrínseca al deseo personal de aprender y mejorar del alumno, la motivación internalizada es un punto medio entre estas dos, lo cual nos indica que en ella se yuxtaponen tanto los factores externos como internos. Usán y Salvera (2018) reconocen la motivación extrínseca como aquella que está dirigida hacia un fin que no proviene de los deseos de los individuos y reconocen tres tipos: la motivación extrínseca externa, la cual se fundamenta en la obtención de recompensas y eludir los castigos, la motivación extrínseca identificada, donde el individuo guía su conducta a lo que se espera de él y no toma una verdadera consciencia o muestra interés a la actividad y su significado, y la motivación extrínseca introyectada, donde el alumno más que actuar por convicción, lo hace por razones más bien egocéntricas y superficiales (p. 97). El problema con este tipo

de motivaciones es que son más fáciles de activar que las otras dos y es posible ver cómo han sido utilizadas de forma constante dentro de la educación básica, lo cual ha desembocado en el deficiente rendimiento académico de los estudiantes mexicanos. Los alumnos impulsados por motivaciones extrínsecas hacen los trabajos y actividades de clase de manera mecánica sin prestar realmente atención al proceso de aprendizaje al estar enfocados en entregar al final lo mínimo que se espera de ellos.

Para la educación basada en un modelo constructivista, es necesario que el alumno actúe a partir de motivaciones intrínsecas, es decir, a partir del deseo de aprender. Regresando al texto de García, este autor considera que el problema no es que el alumno no sienta motivación por aprender, es que al no hacerlo pierde la motivación. Esto es evidente sobre todo en la educación básica, donde se aprecia que los niños de los primeros grados sienten curiosidad por todo lo que les rodea: hacen preguntas, hipótesis, experimentan y cada día aprenden algo nuevo. Sin embargo, ¿qué pasa cuando dentro del salón de clases se les asigna un rol pasivo donde sólo es admisible el conocimiento transmitido por el profesor? En primer lugar, poco a poco se empieza a extinguir esta chispa de interés que puede tener el alumno por el aprendizaje. Asimismo, es posible que los alumnos que no entienden lo que se expone en clase, pierdan el hilo conductor entre los diferentes contenidos de la materia y, por ende, la motivación. Al perder la motivación, la brecha entre el aprendizaje y el alumno se sigue ensanchando progresivamente debido a este círculo vicio de incomprensión y desmotivación. He aquí una de las razones más importantes por las cuales es necesario llevar a cabo una instrucción constructiva donde se tome en cuenta al alumno y lo invite a ser él un personaje activo dentro del salón de clases.

Sin embargo, considero utópica la idea de que el alumno adquiriera una motivación intrínseca de forma automática cuando durante mucho tiempo ha estado acostumbrado a actuar a partir de motivaciones extrínsecas. Por ello considero recalcar el tercer tipo de motivación de García (2008): la motivación internalizada. Este tipo de motivación se describe como:

[...] la motivación de aquellos estudiantes que realizan las actividades de estudio, no por el disfrute de realizar las actividades ni por la satisfacción de aprender, sino porque han internalizado, han asumido como propios, ciertos valores, actitudes o refuerzos que anteriormente eran externos y transmitidos o aplicados por los

agentes socializadores [...] Los alumnos bajo este tipo de motivación, se esfuerzan, estudian, no porque disfruten haciéndolo, sino por el sentido del deber, porque han asumido que la educación y los conocimientos son beneficiosos para ellos. (p. 34)

Según él, para conseguir que los adolescentes internalicen los valores referentes al aprendizaje hay dos caminos: imposición e identificación (p. 35); la primera roza peligrosamente en la motivación extrínseca identificada, lo cual terminaría siendo contraproducente ya que estamos forzando al estudiante a actuar de determinada manera, quitándole su autonomía y, por consiguiente, creándole una aversión a lo que intentamos inculcarle. La mejor vía para incentivar una motivación internalizada sería la identificación, es decir, el alumno observa, analiza y una vez que encuentra su sentido, vuelve suyos los valores educativos. Por lo tanto, es importante identificar y tomar en cuenta aquello que el alumno conoce y lo que necesita aprender al momento de plantear y secuenciar las actividades de una unidad didáctica. Es necesario reconocer que un alumno motivado es un individuo que logrará una autorregulación, pensando esta como la capacidad que tiene el alumno de llevar a cabo un aprendizaje autodirigido, independiente y autónomo (García-Gaitero, 2014, p.116), y llevará a cabo estrategias de aprendizaje durante el proceso de construcción de conocimiento.

No obstante, es necesario aceptar la realidad en la que nos encontramos actualmente, sobre todo como docentes de literatura: los alumnos están acostumbrados a consumir contenidos inmediatos y demuestran una falta de interés por realizar lecturas que sobrepasen algunas páginas. Es necesario crear estrategias y proyectos que busquen introducir a los alumnos a la literatura de una forma positiva y atractiva y hacerles ver la importancia de una formación como lectores competentes para que de este modo se sientan motivados a ser participantes activos en esta formación literaria.

2.2.3 Constructivismo y educación literaria

Para desarrollar una propuesta constructivista para la educación literaria, habría que considerarse la naturaleza de los aprendizajes esperados; esto para poder seleccionar el mejor modo de guiar la adquisición del conocimiento. Dependiendo del tipo de material que se piensa trabajar en el salón de clases, el docente puede optar por propiciar un aprendizaje desde la recepción o desde el descubrimiento. En caso de que se esté trabajando con conceptos inequívocos, como serían los nombres de autores o títulos

de obras literarias, o nomenclatura de los elementos narrativos principales, se puede optar por la transmisión del contenido final, es decir, un aprendizaje desde la recepción. No obstante, en caso de que los contenidos sin respuestas inequívocas, como es el caso de las interpretaciones de un texto literario, es recomendable permitir al alumno descubrir el conocimiento a partir de la experimentación e indagación. Estos dos modelos de adquisición de conocimiento pueden dar como resultado en dos formas de incorporar la nueva información en las estructuras cognitivas: repetición, la cual se centra en la memorización y tiende a ser el resultado de aprendizajes aislados o sin referentes personales previos; y la significación, que resulta cuando información nueva se relaciona con la existente y a partir de estas relaciones se crea una red conceptual integrada a su pensamiento.

En el caso de la educación literaria, se busca que las actividades propuestas den como resultado recepciones y descubrimientos significativos, es decir, que el alumno incorpore nuevos conocimientos a partir de la significación, dado que las actividades relacionadas con la literatura no son fijas o inequívocas. Por ello, es necesario que las actividades y secuencias tengan como objetivo que a los alumnos, los nuevos lectores², lean e interactúen de manera directa con los textos literarios. Estas interacciones deberán ir más allá de la sola lectura automatizada, si no que deberán impulsarlos a comprender, indagar, cuestionar e interpretar el texto literario.

Asimismo, la presencia del docente con un perfil constructivista obtiene un papel fundamental en el desarrollo de una propuesta de educación literaria constructivista. Dentro de la educación literaria, la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para el acto de lectura tienen sus cimientos en los conocimientos previos del educando. A partir de este paradigma, el alumno es quien crea sus propias interpretaciones de los textos literarios apoyado por la guía de un docente, quien, de acuerdo a esta teoría, no cumple una función de vertedor de información, sino que encamina este proceso de aprendizaje.

Dentro de las prácticas educativas constructivistas, el docente funciona como un mediador entre los conceptos y el alumno, y no como el agente que posee todos los

² Pensando este concepto bajo la teoría de Cerrillo (2016), quien describe al nuevo lector como aquel que se encuentra en el camino de convertirse en un lector literario competente, más por el momento se dedica a consumir contenido digital y audiovisual.

conocimientos, cuya obligación es transmitirlos verticalmente hacia sus alumnos. En el caso de las materias dentro del campo de las humanidades, en especial la educación literaria en niveles básicos como primaria, fomentar este tipo de prácticas puede ser un poco más complicado. Esta dificultad reside en el carácter abstracto que tienen la mayoría de los conceptos con los que se trabaja, como lo son la experiencia estética, la comprensión crítica, la actividad interpretativa, etc. Ante esta realidad, es posible ver los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la literatura, como el método de repetición en la antigüedad y el enfoque historicista a inicios del siglo XX, como una forma de sobrellevar esta dificultad. Sin embargo, en ambos casos los métodos para transmitir el conocimiento literario se concentraban en la transmisión unilateral del conocimiento o la instrumentalización de la literatura. En este paradigma tradicional, el docente, un experto en el área, era el encargado de instruir a los alumnos, mientras que estos seguían sus lecciones, siendo sólo receptores al conocimiento que se les ofrecía.

En las prácticas educativas constructivas esta relación docente-alumno cambia. Ahora el docente es una guía para el aprendizaje significativo del alumno. Sus tareas ya no se limitan a la transmisión de conocimientos, también incluyen: otorgar una orientación didáctica que promueva la adquisición de conocimientos significativos y estimular la participación activa y diálogo dentro del salón de clases; es decir, responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe ser un profesionalista: "dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante" (Barriga & Hernández, 2002, p. 41). Esto es importante sobre todo para el docente encargado de la enseñanza literaria. El conocimiento de su materia y de las formas de enseñanza le permitirán elegir los contenidos y medios adecuados para lograr los objetivos de la enseñanza, acercar dichos conocimientos escolares al mundo real y a sus intereses a partir de una metodología y técnicas fundamentadas y bien planeadas.

Esta maestría de la teoría literaria y sus materiales, en este caso las obras literarias, nos revelan que además de docente, el profesor es un lector y crítico literario. En primer lugar, lector literario porque es necesario que él sea consciente que la lectura de una obra literaria no es igual a la lectura de una obra no literaria como un manual, texto científico, etc. El reconocerse como lector literario le permite realizar una autoevaluación de las

estrategias cognitivas y meta-cognitivas que utiliza al momento de la lectura y de este modo ir planteando un plan de trabajo que les permita a sus estudiantes desarrollar y poner en práctica estrategias semejantes.

Por su parte, al concebirse como crítico literario, el docente comprende que él es el primer acercamiento que tiene el individuo a la interpretación literaria de un texto y es el encargado de exponer las metodologías de análisis literario que conoce y pone en práctica durante su actividad lectora (Mendoza, 2006). Sin embargo, es importante que el docente no se cierre a sus propias interpretaciones o convierta la clase de literatura en una exposición de teorías literarias o metodologías de interpretación. Este tipo de conocimientos, sobre todo en niveles básicos donde otro de los objetivos principales de la educación literaria es acercar a los alumnos de forma positiva y significativa a la literatura, se deben de transmitir de una forma más fluida. Con esto me refiero a que lo crucial no es que los alumnos sepan el nombre de las teorías o sus mayores exponentes, es enseñarles el camino que la teoría literaria traza para poder llegar a sus propias interpretaciones.

Vinculando los preceptos establecidos por Vygotsky con las ideas de Mendoza, podemos concluir que la mejor manera de formar lectores literarios competentes es a través de una educación literaria mediada por un docente que sirve, no sólo como formador de lectores, también como promotor de lectura: "El profesor de literatura estimula los aprendizajes del alumno haciendo que los lectores observen los rasgos específicos, los estímulos que presenta el texto concreto y los efectos que motivan en el receptor" (2006, p. 7).

Al inicio del presente apartado se había anticipado que los materiales suponen un elemento clave para la educación constructivista. En el caso de la educación literaria, nuestro material más importante e indispensable es el texto literario. No obstante, una vez que nos adentramos en este camino de la educación literaria, nos damos cuenta de la gran variedad de textos disponibles y las posibilidades que cada uno trae consigo. Por lo tanto, recuperando la idea antes expuesta de que la educación literaria constructivista debe propiciar descubrimientos que puedan ser significativos para el alumno y recuperar sus conocimientos previos y estrategia de aprendizaje para llevar cabo lecturas que sobrepasen el nivel literal del texto, podemos encontrar un subgénero narrativo cuya estructura tiene como propósito la participación activa del lector durante la actividad de lectura: el relato policíaco, específicamente el cuento policíaco.

2.3 El cuento policíaco y la lectura policíaca

Los cuentos policíacos, especialmente los que pertenecen a la categoría de clásicos o de detectives, podemos considerar apropiados para la tarea de llevar a los alumnos, estos nuevos lectores, semejantes a los lectores inexpertos que le dieron popularidad a este género a finales del siglo XIX e inicios del XX, a desarrollar habilidades de lectura literaria y no sólo lingüística. Estos nuevos lectores, los cuales poseen competencias lingüísticas para decodificar el texto, más no literarias para interpretarlos, suelen sentirse en primer lugar motivados a llevar cabo la lectura de este tipo de relatos y, con una guía correcta, comenzar a obtener herramientas de lectura que los lleven a la adquisición y desarrollo de estas últimas.

Iniciemos con un breve repaso de este subgénero, especificando las características propias del cuento y no tanto de la novela. El cuento de detectives, policial o policíaco, términos utilizados indistintamente por varios autores como Todorov, Borges, Eco y Cerezo, puede describirse como un cuento corto donde se presenta un misterio, el cual se traduce en un crimen sin resolver, y debe de ser resuelto a través de la investigación y procesos de deducción de un detective (Symons, 1992). A diferencia de otros géneros, el cuento policíaco tiende a repetir una misma estructura narrativa: comienza con la introducción de un crimen y cierra con la resolución de este; si bien la innovación temática no sobresale en este tipo de textos, su encanto se presenta en la composición de los elementos y hechos que ocurren entre estos dos momentos clave. Asimismo, el cuento policíaco clásico, desde sus orígenes a finales del siglo XIX, se encontraba limitado a un número de cuartillas debido a que, recordemos, estos solían publicarse en revistas de bajo presupuesto, las cuales eran consumidas por lectores que no tenían mucho tiempo para el ocio y, sin embargo, podían consumir de forma rápida y eficaz este tipo de relatos.

La brevedad del cuento se vuelve especialmente pertinente en un proyecto que busca adherirse a un currículum ya establecido gracias a su brevedad. Poe en dos de sus ensayos, "Hawthorne" (1973) y "La filosofía de la composición" (1908), hace alusión de la unidad como característica fundamental del cuento. De acuerdo a este autor, dicha unidad de contenido y forma se materializa en una lectura ininterrumpida, por lo tanto, el autor debe mostrar especial maestría en la composición del relato. "Los sucesos del mundo exterior que intervienen en las pausas de la lectura, modifican, anulan o contrarrestan en

mayor o menor grado las impresiones del libro. Basta interrumpir la lectura para destruir la auténtica unidad.” (Poe, 1973, p. 6). No obstante, aunque varios de sus postulados pueden responder a la mayoría de los relatos cortos, me atrevería a decir que una lectura interrumpida de un cuento policíaco no mata el efecto, sino que es, hasta cierto punto, una necesidad y oportunidad para llevar a cabo el juego planteado por el mismo autor. Aunque en su “Filosofía de la composición” (1908) explica el proceso de la escritura de un poema narrativo, este mismo proceso se asemeja a la construcción de un cuento policial. Respecto al efecto, Poe también puntualiza en el desarrollo de sus propuestas que este elemento son las "impresiones de los cuales es susceptible el corazón" (1908, p. 131). La idea de “la creación de un efecto” la recupera también en su texto "Hawthorne" (1973):

Un hábil artista literario ha construido un relato. Si es prudente, no habrá elaborado sus pensamientos para ubicar los incidentes, sino que, después de concebir cuidadosamente cierto efecto único y singular, inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayude a lograr el efecto preconcebido. [...] No debería haber una sola palabra en toda la composición cuya tendencia, directa o indirecta, no se aplicará al designio preestablecido. (Poe, 1973, p. 6)

El relato policial se construye a partir del efecto que se desea provocar en el lector, en este caso específico: la intriga y la duda, así como la solución al enigma. Los cuentos pertenecientes al género tienen su génesis en la descripción del crimen cometido y a partir de este se construye el resto de la narración, teniendo cuidado en mantener oculta la respuesta, la cual se encuentra establecida para el autor desde el inicio de la escritura.

2.3.1 Elementos estructurales del cuento policíaco

Desde la creación de las artes como forma de expresión humana, han aparecido personas que se han dado a la tarea de investigarlas, analizarlas y crear teorías a partir de sus diferencias y semejanzas. Estas teorías se han convertido en parámetros bajo los cuales se estudian estas expresiones artísticas, entre ellas la literatura. Al igual que casi cualquier tipo de conocimiento, este debe de ser transmitido de forma mediada de acuerdo al tipo de alumno al cual está dirigida. Dado que los alumnos, a los cuales está dirigida la unidad didáctica, se encuentran en un estado de desarrollo mental temprano y cuentan con un corpus personal de lecturas limitado, no es posible proponer el estudio y aprendizaje de

teorías literarias propiamente, aunque podemos utilizar sus principios para guiar el análisis de los textos. Si bien su estudio especializado se encuentra fundamentalmente en los niveles superiores de educación, teorías literarias tales como el estructuralismo y la narratología han servido de pilares para los años de educación literaria a nivel básico.

Es probable que el buen recibimiento de estas teorías como pilares de la educación literaria infantil se encuentre en que estas buscan “distinguir varias instancias de descripciones y colocar estas instancias en una perspectiva jerárquica” (Barthes, 1970, p. 14). De este modo, se plantea el análisis de cualquier relato (cuento, mito, leyenda o novela) desde una perspectiva concreta y fácilmente distinguible. Al sugerir un acercamiento a partir de conceptos menos abstractos, se les permite a los alumnos más jóvenes leer más allá de los elementos superficiales y diseccionar el texto hasta sus unidades mínimas. Por lo tanto, parece coherente proponer un estudio del relato policíaco, específicamente el cuento, desde una perspectiva estructuralista. En las siguientes líneas se expondrán varios conceptos tomados de la teoría estructuralista y a la vez se utilizarán como punto de partida para exponer una propuesta de poética del cuento policíaco, el cual tiene sus bases en el libro de Iván Martín Cerezo, que lleva por nombre *Poética del relato policíaco*. El uso de estos teóricos y propuestas se fundamenta en que son exponencialmente aplicables a la creación y comprensión de una poética del relato policíaco, sobre todo en el nivel educativo donde está dirigido el proyecto. Por lo tanto, habría que puntualizar que las teorías estructuralistas presentadas a continuación, no se utilizarán como un medio para el análisis de los cuentos policíacos, sino como una guía que nos permita justificar la poética y estructura narrativa propia del género que será enseñada con la unidad didáctica en cuestión.

Iniciemos examinando los conceptos y principios fundamentales de algunos exponentes del estructuralismo literario y elucidar su pertinencia respecto al relato policíaco. Todorov, en su texto “Las categorías del relato literario” (1970), plantea un estudio del discurso literario fuera de todos los elementos contextuales que puedan rodear la obra literaria. Para ello hace una distinción de dos aspectos que conforman todo relato: la historia y el discurso. Partiendo del concepto de fábula, acuñado por los formalistas rusos, la historia es: “en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, personajes que, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real” (Todorov, 1970, p. 157); es lo que sucede. Adentrándonos en el relato policíaco

clásico, Todorov reconoce en su ensayo “Tipología de la novela policial” (s.f.) dos historias que coexisten paralelamente en este tipo de narraciones: la historia del crimen y la historia de la “pesquisa”, la cual nosotros llamaremos investigación. La historia del crimen "es en realidad la historia de una ausencia: su característica más importante es que no puede estar inmediatamente presente en el libro" (p. 3). Si bien jamás será narrada de forma directa, el lector será capaz de inferirla a través del desarrollo de la segunda historia. Esta segunda historia, según el autor, es en realidad un mediador entre la primera historia y el lector y no tiene una importancia por sí misma debido a que sus personajes no sufren un cambio durante el arco argumental de esta.

No obstante, esta historia no existe en sí misma, necesita de un medio de expresión al cual Todorov reconoce como discurso, es decir, el modo cómo el narrador acomoda y expone la historia. Respecto a discurso, agrupa los procedimientos del discurso en tres: el tiempo del relato, los aspectos del relato o la manera en que la historia es percibida por el narrador, y los modos del relato (1970, p. 174). El primer tipo de procedimiento refiere a la forma como interactúan tanto la temporalidad de la historia o de lo narrado como la del discurso o narración; los otros dos refieren más al posicionamiento del narrador y las estrategias discursivas utilizadas para exponer la historia. En este mismo texto, el autor propone el estudio de los personajes a partir de sus relaciones entre ellos, las cuales pueden acomodarse en tres categorías generales: deseo, comunicación y participación (p. 166), no obstante, los personajes se estudian dentro del nivel de la historia, algo con lo que diferirá con otros teóricos estructuralistas.

Por su parte, Roland Barthes expone en su “Introducción al análisis estructural del relato” (1970) una propuesta donde distingue 3 niveles descriptivos del relato narrativo: las funciones, las acciones y narración. Se puede apreciar que este autor retoma las teorías de Vladimir Propp, quien dedicó un libro al análisis del cuento fantástico folclórico y los trabajos de Algirdas Julius Greimas y su propuesta actancial. Al seguir los principios establecidos por el estructuralismo no sólo estamos trabajando en un área ya reconocible para el estudiante, si pensamos que durante la enseñanza del español a nivel básico se propone el estudio de relato a partir de su estructura (inicio, desarrollo —en niveles superiores se establece también la presencia del nudo o clímax—, y desenlace) y el reconocimiento de personajes, espacios, tiempo, tipo de narradores e incluso “ambiente” y “efecto”, los cuales se obtienen a partir de las pautas textuales presentes en los cuentos

(SEP, 2020), también se nos revela la posibilidad de trabajar la lectura del texto policial de un modo semejante al mismo trabajo de investigación, análisis e interpretaciones propios de los detectives ficticiales. Por lo tanto, como base teórica para el abordaje del corpus propuesto para este proyecto, se propone comenzar con el estructuralismo, siguiendo la secuencia lógica propuesta por Barthes, la cual plantea el análisis del relato desde una lectura detallada y atenta a los detalles.

En el primer nivel del relato podemos encontrar las funciones, es decir, las unidades mínimas de contenido; al respecto, Barthes asegura “Todo tiene sentido, o nada lo tiene” (1970, p. 17). Parecido a una inspección de la escena del crimen, el lector se encuentra con una infinidad de unidades o elementos que significan algo tanto individualmente como en conjunto y siempre tienen una razón de ser dentro del texto. Dentro de este nivel también entra en juego el tiempo narrativo y su funcionalidad dentro del relato. Los acontecimientos que conforman los relatos policíacos se encuentran desordenados constantemente en un vaivén entre un pasado incompleto o parcial y el presente que busca desentrañar este misterio. Del mismo modo, en este tipo de relatos rompen constantemente con el ritmo de la narración, creando suspensos que tienen como propósito “retardar el desarrollo de los acontecimientos” (Cerezo, 2006, p. 88). Este manejo del tiempo tiene como propósito presentar la historia de la investigación y la información que puede surgir de esta, pero manteniendo la incógnita hasta el momento del clímax.

El segundo nivel del relato, el de las acciones, se concentra en el estudio de los personajes y su funcionalidad dentro del relato. Estas acciones “no deben ser interpretadas acá en el sentido de que las pequeñas acciones que forman el tejido del primer nivel (funciones), sino en el sentido de las grandes articulaciones de la praxis” (Barthes, 1970, p. 30). Este nivel estudia la participación general de cada uno de los personajes como eje central de una trama. En el caso del cuento policíaco, los agentes actantes más recurrentes pueden ser delimitados con la siguiente lista: detective, ayudante, víctima, sospechoso(s) y criminal.

El detective es el personaje elemental en este tipo de relatos. La función del detective en estos relatos, como protagonista, es guiar la historia de la investigación, propiciando la secuencia de acontecimientos que llevarán a su ayudante y el resto de sus seguidores tras las pistas del crimen en cuestión. Wright (1947) considera que este

necesita ser un intelectual cuyo razonamiento dependa del pensamiento científico y la lógica; este detective puede ser un profesor ampliamente leído como un sacerdote, un doctor, un periodista y hasta el jefe de inspectores. La razón por la cual este no suele pertenecer a un cuerpo policial se debe a su carga como restituidor del orden a través de la justicia, no de las leyes. Esta característica lo vuelve un personaje más complejo que el justiciero que se rige por leyes que delimitan de forma tan tajante el bien del mal: el detective hace uso de artimañas, mentiras y disfraces para resolver el misterio y no siempre entrega al criminal a las autoridades si no considera que el criminal merece un castigo jurídico.

Otra característica principal que debe tener es su posición lejana ante el crimen:

The hero of detective fiction must stand outside the plot [...], his task is one of ferreting impersonal mysteries; and he must come to his work with no more intimate relationship to the problem than is possessed by the reader himself [El héroe de la ficción policiaca debe estar fuera del argumento [...], su trabajo es el de hurgar en un misterio impersonal; y él debe enfocar su trabajo sobre el problema con la misma íntima relación que el lector pueda tener con el mismo] (1947, pp. 66-67).

Por lo tanto, el detective es el protagonista de la historia de la investigación, sin embargo, no nos interesa conocer su historia, ya que poco sucede en ella (el detective no cambia durante el transcurso del relato), lo que nos interesa es descubrir el nivel oculto de la historia del crimen.

Para descubrir esta historia, el lector sigue los pasos del ayudante del detective, el cual tiende a fungir tanto en este nivel de las acciones, como acompañante del detective, así como en el nivel superior de la narración cómo veremos más adelante. No obstante, por el momento hablemos de su función en este nivel específicamente y su relación con el detective y no con el posible lector del relato. De acuerdo con Martín Cerezo (2006), “la presencia de una pareja amplía la información” (p. 65); el acompañante del detective, además de dotar una segunda perspectiva más simple y cercana al razonamiento de cualquier persona, sirve como contraste que aumenta las características eruditas del detective. Nuevamente recuperando los cuentos de Sherlock Holmes, el detective tiende a cuestionar los planteamientos y sugerencias de Watson, no para menospreciar su lógica, sino para guiarlo y motivarlo a observar desde nuevas perspectivas y a realizar deducciones más complejas. De este modo, el ayudante nos demuestra la posibilidad de

ver más allá de lo evidente y al mismo tiempo obliga al detective a compartir sus métodos y procesos de abducción durante la historia de la investigación.

Si recuperamos los postulados de Todorov respecto a los personajes, la víctima se encuentra en una relación de comunicación con la primera dupla de detective-ayudante. Es a través de esta que suele conocerse los aspectos generales de la historia del crimen e introducen tanto al protagonista, narrador y lectora al juego de investigación. Martín Cerezo (2006) reconoce dos tipos de víctimas: aquellas cuya maldad en vida justifica el haber sido perjudicados y aquellas que personifican el individuo común y corriente que se ve afectado por el crimen. En ambos casos, la selección de la víctima debe producir un efecto específico en el lector en momentos diferentes de la lectura: La víctima común busca crear en el lector una sensación de “inseguridad, de impotencia o de sinrazón para presentar un mundo donde esta cualidad parece ser la única que lo define” (p. 48); la víctima malvada hará que el lector empatice con el criminal, distinguiendo así la ley de la justicia. En ambos casos, la víctima tendrá como objetivo introducir emocionalmente al lector

Los sospechosos y el criminal, al igual que el detective y su ayudante, se encuentran vinculados de forma natural e irremediable. Los sospechosos ocultan la identidad del criminal al proponer una serie de posibles respuestas erróneas del crimen a la vez que proveen de información importante del caso para su solución. De acuerdo con Cerezo, la función principal de estos es producir en el texto “una ruptura de la confianza, [...] una atmosfera de sospecha recíproca” (p. 55).

El criminal es un personaje cuya existencia se justifica desde un inicio debido a la presencia de un crimen o misterio, pero su ausencia tiene como propósito mantener la intriga hasta el último momento. En la mayoría de los casos un personaje que puede presentarse dentro de la categoría de sospechoso terminará en la categoría de criminal una vez terminado el relato; de acuerdo con la primera regla de "A detective story decalogue" de Ronald A. Knox (1947), el criminal debió de haber sido por lo menos mencionado durante la narración.

De él se conoce su obra: la víctima, y su acción: el crimen y su acción: el crimen. Sabemos que víctima y crimen algo nos dicen sobre él, pero, *¿quién es?* es la pregunta que abre la narración, la orienta. Llegar a la respuesta es llegar al final. (Cerezo, 2006, p. 53).

En el último nivel se localiza el nivel de la narración. En este nivel se nos revelan todas las marcas discursivas que nos permiten reconocer este texto como un texto narrativo y no otro de cualquier otra índole. Su primera marca es la presencia de un narrador. Este narrador es “quien habla (en el relato) y no es quien escribe” (Barthes, 1970, p. 34). Establecer esta separación entre narrador y autor podría parecer algo innato, sin embargo, para el análisis estructural del relato, esta localización es importante al momento de identificar los signos narrativos que integran y acomodan las funciones y acciones antes mencionadas, y delimitar los límites de la narración. En el caso de los cuentos policíacos clásicos, este rol del narrador lo toma un personaje quien relata los acontecimientos desde una visión limitada y personal: el ayudante o acompañante del detective.

Si bien Barthes (1970) nos indica que el análisis del narrador no sobrepasa el estudio de sus marcas de significación, parece necesario rescatar que, dentro del cuento policíaco, el narrador, además de ser el instrumento por medio del cual se expone el relato, funciona también como una estrategia discursiva que permite producir el efecto deseado en sus lectores: causar intriga y motivar el trabajo de investigación por parte del lector. De ninguna manera hay que pensar que el narrador busca crear este efecto, sino que sus propias características como observador parcial y al límite de la investigación ficticia, provocan que la información necesaria para descubrir la historia del crimen se presente de forma desordenada, confusa y limitada. No obstante, es justamente esta limitación la que propone un tipo de lectura participativa que de ahora en adelante denominaré lectura policíaca.

2.3.2 La lectura policíaca

El cuento policíaco es capaz de transmitir algo más además de una secuencia de acontecimientos de una historia ficticia. Al igual que en cualquier otro texto narrativo, es posible encontrar que el texto no sólo tiene una función informativa, es decir, no sólo transmite una historia, sino que también tiene una función estética, función que hace especial y diferenciable el texto literario de cualquier otro. Esta función estética del lenguaje, estrechamente relacionada con lo bello y la manera cómo la palabra, tanto oral como escrita, es capaz de provocar un cambio emotivo e intelectual en su lector, sólo puede llegar a presentarse dentro de un texto a partir de una composición calculada y consciente.

De acuerdo a Jakobson (1984), la función poética del lenguaje se encuentra en el mensaje, específicamente, en la selección y combinación de sus componentes. En su texto, "Poética y lingüística", Jakobson concentra su atención en la poesía, sin embargo, la selección y combinación con una finalidad consciente por el autor, no sólo se encuentran en los textos poéticos. Jakobson habla del caso de la poesía épica, la cual tiene mayores similitudes con la narrativa, aludiendo que esta "implica con mucha fuerza la función referencial del lenguaje" (1984, 359). Esto quiere decir que el texto refiere a una realidad, la cual es conocida por el destinatario y, por lo tanto, lo que se dice se reconoce y comprende por quien escucha o lee. Esta función referencial no debe confundirse con una mimesis completa de la realidad, sobre todo cuando se habla textos ficcionales.

Si tomamos el texto de Roland Barthes, "El efecto de realidad" (1972), esta referencialidad se encuentra más bien en la verosimilitud que podemos encontrar en un relato. A diferencia de Jakobson, Barthes sí habla de una función estética, no obstante concentra su atención en su uso dentro de la descripción dentro de la narrativa. De acuerdo a este autor, la función estética dentro de una narración tiene sus orígenes en las tradiciones occidentales clásicas, las cuales utilizaban la descripción para embellecer las escenas. Por su parte, en la literatura moderna sirve como una manera de limitación al "vértigo de la notación" (p.98); no se puede nombrar hasta el más mínimo detalle en la descripción, pero qué será necesario mencionar para transmitir el efecto deseado en el lector. Esta limitación obedece a las reglas de la selección y combinación: ¿qué decir? y ¿cómo decirlo? A su vez, el efecto de realidad del que habla Barthes se concentra entonces en denotar una realidad posible que en realidad no existe y sólo es enunciada y representada dentro de los límites de la ficción.

Jakobson nos habla de la belleza rítmica y melódica que las composiciones poéticas pueden tener; Barthes propone la verosimilitud como extracto de realidad que se transcribe en el texto literario con ciertas limitaciones estéticas: ambos nos hablan de un trabajo de composición al momento de la escritura de un texto literario, y este trabajo de composición no se encuentra exento en los cuentos policíacos. Como se anticipaba al inicio del presente apartado, el cuento policíaco se crea a partir de un trabajo de composición que tiene un solo efecto en mente: no es el nombrar algo de la forma más bella como lo hace la poesía o dotarnos de un efecto de realidad como las narraciones realistas; su efecto es

el de introducir al lector en un juego de investigación al activar en él la curiosidad por comprender y resolver un misterio.

La relación juego con goce estético tienen varias similitudes, sobre todo cuando hablamos de la lectura de textos policíacos. Tomemos como referencia la siguiente definición de juego:

[...]el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente.” (Huizinga, 2007, pp.45-46)

A partir de esta definición, podemos relacionar varios de sus elementos con la actividad de la lectura. En primer lugar, la lectura de texto literario se le ha considerado como una actividad de ocio y diversión, evidencia de esto podría ser que los programas de fomento a la lectura intentan motivar esta asociación de la lectura de textos literarios como una actividad gozosa que debe hacerse de forma voluntaria. Siguiendo con la definición, la lectura de un texto literario implica una serie de reglas, las cuales son aceptadas de forma voluntaria por el lector, por ejemplo: el pacto ficcional³. En el caso del género policial, las reglas aplican tanto para el autor como para el lector: el primero debe dotar al lector suficiente información para introducirlo al juego de investigación y descubrimiento y el lector a su vez debe cumplir con su rol de acompañante del detective y seguir su camino sin saltarse hasta la página final (donde podrá encontrarse la solución del enigma). Al seguirse estas reglas, el lector será capaz de experimentar la “tensión y alegría” de ser parte del juego.

La función estética del lenguaje en este tipo de cuentos, entonces, depende de la forma cómo el autor acomoda las pistas expuestas en la narración a la vez que selecciona los elementos necesarios para mantener la intriga y el suspenso en el lector. La forma cómo el lector experimenta este efecto estético, es a través de su introducción a este juego de investigación donde él o ella se vuelve participante en la solución del enigma.

³ Concepto introducido por Umberto Eco en su libro *Seis pasos por los bosques narrativos* (1994).

Martín Cerezo (2006) menciona como característica propia del texto policíaco su capacidad de propiciar una lectura participativa. Esta lectura es posible debido a la composición de cuento policíaco y sus reglas perpetuadas por los autores del género. La lectura participativa del cuento policíaco se destaca por llevar al lector a seguir la historia de la investigación y, a la par, ir llevando a cabo una investigación personal y activa conforme avanza el relato. Vizcarra (2013) planea esta lectura como una especie de juego entre el lector y el autor:

El juego consiste, pues, en la actividad del intérprete al intentar hallar la respuesta (lo que equivale al acogimiento de las reglas), mientras que las trampas, de las cuales también está advertido, serán dadas por lo que el discurso calla, pero no niega. Esto es, un discurso sembrado de sospechas hacia los personajes, pero principalmente hacia el emisor del discurso (p. 126).

Este silencio, incertidumbre y espacios vacíos son obstáculos de la misma narración, los cuales Barthes denomina “morfemas dilatorios” en su libro *S/Z* (2004). Estos morfemas dilatorios son: el engaño, el equívoco, la respuesta suspendida y el bloqueo, los cuales demuestran “el considerable trabajo que debe realizar el discurso si quiere detener el enigma, mantenerlo en estado de apertura” (2004, p. 62). Por su parte, Vizcarra describe estos obstáculos narrativos como “dispositivos esparcidos en la acción narrada que sirven para retener momentáneamente la declaración de la respuesta conclusiva” (2013, p. 129) y funcionan también como catalizadores para la creación de conjeturas e hipótesis por parte del lector.

Por lo tanto, la lectura policíaca, además de ser participativa, es abductiva. En apartados anteriores hemos hablado de cómo la abducción es un tipo de razonamiento presente en las propuestas educativas constructivistas. En este momento expondremos cómo es que su aplicación puede ser benéfica, especialmente en la educación literaria a partir de la lectura de textos policíacos. Cuando se lee un texto policíaco, el individuo no sólo se siente emocionalmente conectado con la historia y es capaz de comprender lo que se narra; también se espera que lleve a cabo un proceso de investigación semejante al del detective.

Cuando se inicia la lectura de un texto policíaco, el lector suele encontrarse en el mismo punto de partida que el detective: a ambos se les presenta la información acerca de un crimen, información que en muchos casos suele estar incompleta o mostrar sólo un

punto de vista parcial. Aquí se inauguran dos momentos de investigación, uno dentro de la diégesis donde los actores serán el detective y su acompañante, y el segundo fuera de la diégesis con el lector. Es en este momento en que el detective toma la delantera y el lector debe aceptar seguirlo un paso atrás de la mano de Watson. No obstante, este aparente retraso no es gratuito: mientras el detective parece adelantarse, deja detrás de sí una serie de pistas y claves que le permitirán al lector llevar a cabo un trabajo de abducción personal. La lectura del texto policíaco es entonces: “es una lectura para la que todo es susceptible de ser percibido como señal, aunque ignora lo que se urde detrás de esas señales” (Saint-Gelais en Vizcarra, 2013, p. 130). Es justamente esta ignorancia, esta incógnita que une las pistas e indicios encontrados, la que motivará al lector a llevar a cabo un trabajo abductivo conforme avanza su lectura. Aquí entra nuevamente la importancia del narrador acompañante; si se siguiera el proceso de investigación desde el punto de vista del detective, quedaría poco espacio para el trabajo de investigación personal. Sin embargo, debe existir en el cuento policíaco un equilibrio entre la información y los obstáculos que evitan su acceso, es decir, deben respetar el *playfair* (Symons, 1992). El *playfair* es la base para esta lectura participativa, esto porque el lector debe tener las mismas oportunidades de resolver el misterio que el detective; en este tipo de relatos los mecanismos como soluciones sin antecedentes dentro del texto o sobrenaturales, o el uso de *deux ex machina*⁴ rompen con el efecto final del relato. Es necesario que el lector sea capaz de regresar al texto y encontrar los elementos que justifiquen la solución del detective dentro de la diégesis.

Para concluir con este apartado me gustaría reafirmar la pertinencia del uso de los cuentos policíacos para la educación literaria de acuerdo hasta lo que se ha presentado hasta el momento. El cuento policíaco, al ser un subgénero narrativo con reglas específicas que se repiten constantemente en todos los textos pertenecientes a él, permiten un estudio estructural, el cual parece ser el más adecuado para los nuevos lectores, que en este caso son alumnos de sexto año de primaria quienes tienen entre 11 y 12 años. Asimismo, la misma estructura del género propone una lectura participativa,

⁴ La Real Academia Española define este concepto como: “Persona o cosa que, con su intervención, resuelve, de manera poco verosímil, una situación difícil dentro de una obra literaria” (2023). En el caso del género policíaco, una solución *deux ex machina* sería una donde la información expuesta en la narración no tuviera correspondencia o concordancia con ella.

donde el lector debe prestar atención a cada uno de los elementos para comprenderlo y a la vez llevar a cabo su propia investigación. Por lo tanto, en la lectura de este tipo de textos, "no se trataría, pues, de buscar una verdad para legitimarla, sino de bucear en el texto, entre los indicios que éste proporciona, de formulación de conjeturas, que quiere decir, en otras palabras, apostar hipotéticamente" (Vizcarra, 2013, p. 71). Si bien la estructura del cuento policíaco termina siempre con la revelación del criminal, el verdadero triunfo del lector no se limita a conocer la verdad, es decir, el resultado del trabajo de investigación del detective, sino de comprobar su propia hipótesis. Respecto a esta última idea, es necesario recuperar el concepto de la motivación y su importancia durante una educación constructivista. El hecho de propiciar experiencia de lectura donde el lector sienta que su lectura es valorada y tomada en cuenta, crea un incentivo y un referente positivo, el cual puede servir para impulsar la lectura profunda y crítica de otro tipo de textos.

Por lo tanto, en las próximas páginas se presentará una propuesta didáctica que tome en cuenta todas las teorías antes mencionadas, pero se presente a la población a la cual está destinada de forma digerida y entendible, todo con la finalidad de crear esta experiencia estética a la par que el alumno conoce la poética del género policíaco y desarrolla sus habilidades de deducción.

Capítulo III

UNIDAD DIDÁCTICA: EL CAMINO DEL DETECTIVE

Como se ha establecido en capítulos anteriores, los fundamentos para llevar a cabo una educación literaria significativa son: poner al alumno como personaje central del proceso de aprendizaje, haciéndolo participante activo del proceso de lectura e interpretación de los textos literarios, y establecer la actividad docente como guía en la creación del conocimiento literario y desarrollo de habilidades y competencias literarias. Una vez plantados los pilares de lo que puede llegar a ser una educación literaria desde la teoría, se debe dar paso a la creación de los instrumentos que nos lleven a desarrollar esta idea en la práctica.

3.1 La unidad didáctica

3.1.1 Antecedentes teóricos

La teoría de Ausubel plantea tres fases del aprendizaje significativo: inicial, intermedia y terminal (Barriga & Hernández, 2002). Durante la fase inicial el alumno percibe la información y comienza a esquematizarla, ya sea memorizando o interpretándola. La información nueva o poco conocida se expone concretizada y contextualizada para que el alumno inicie el proceso de asimilación. Una vez superada esta primera etapa, inicia la fase intermedia donde el alumno comienza a manipular el conocimiento, seleccionado y localizando la nueva información y relacionándola con sus conocimientos previos. En este punto comienza un proceso de abstracción que permitirán la adhesión de este nuevo significado que poco a poco el alumno va creando en su estructura cognitiva. Al llegar a la fase terminal, los conocimientos ya han sido integrados como un aprendizaje significativo y el alumno ahora es capaz de poner en práctica de forma automática e inconsciente el conocimiento y aplicarlo en nuevos contextos o problemas. Esas fases del aprendizaje deben presentarse de forma ordenada y justificada dentro de una propuesta pedagógica como lo es esta unidad didáctica. No obstante, habría que preguntarse: ¿qué es una unidad didáctica?

Cesar Coll, en su libro *Psicología y currículum* (2007), plantea el concepto de “unidades didácticas” como un proceso de programación completo de enseñanza-

aprendizaje (2007, p. 107). Esta programación se revela como un ordenamiento de lo que se quiere enseñar y la secuencias de cómo se desea enseñar. Por su parte, Neus Sanmartí (2005) establece la “unidad didáctica” como un objeto que orienta y permitirá al docente llevar a cabo su labor dentro del aula. Para poder diseñar una unidad didáctica, Sanmartí propone seis tipos de criterios a tomar en consideración:

- Criterios para la definición de finalidades/objetivos
- Criterios para la selección de contenidos
- Criterios para organizar y secuenciar los contenidos
- Criterios para la selección y secuenciación de actividades
- Criterios para la selección y secuenciación de las actividades de evaluación
- Criterios para la organización y gestión del aula (2005, p. 17)

Iniciemos con el primer punto, el cual se enfoca en los objetivos de la unidad didáctica. Este autor entiende como objetivo de una unidad didáctica como la finalidad de la enseñanza, es decir: ¿qué se quiere enseñar? y ¿por qué? Este «por qué» debe ir más allá de las expectativas curriculares, en otras palabras, no sólo se debe enseñar algo porque así lo dicta el currículum.

En el caso de la enseñanza literaria, una unidad didáctica no debe buscar la memorización o el conocimiento historicista de la literatura, sino dotarle al alumno de las habilidades propias de un lector literario competente. La finalidad de la unidad didáctica construida para este proyecto, titulada “El camino del detective”, estuvo pensada bajo la noción de satisfacer las necesidades del alumno de educación básica, es decir, lo que necesita aprender para proseguir con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se plantearon objetivos que aludieran tanto al aprendizaje relacionado con el subgénero narrativo seleccionado, como al del desarrollo del razonamiento abductivo por medio de la lectura de dicho subgénero.

De acuerdo con el orden de los criterios de Sanmartí, una vez que se han establecido los objetivos de una unidad didáctica, se tendrá la base para la formulación de los criterios posteriores. Siguiendo con este autor, él nos indica que los contenidos de una unidad didáctica deben facilitar la comprensión de fenómenos y conceptos paradigmáticos y ser socialmente relevantes (p. 22). En cuanto a esta facilitación para la comprensión de fenómenos, habría que comprender que los contenidos que se piensan desarrollar en la unidad deben de ser reconocibles o cercanos a los alumnos, de modo que ellos sean capaces de ser partícipes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante,

también necesitan significar un reto o una invitación a la adquisición de nuevos saberes. Por lo tanto, al momento de proponer los contenidos de la unidad, el docente debe de estar consciente de la “Zona de desarrollo próximo” donde se encuentren sus alumnos.

Vygostki propone en el capítulo 6 de su texto *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1979) el concepto “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). La ZDP toma en cuenta dos niveles evolutivos en el desarrollo intelectual del niño: el nivel de desarrollo real, también denominado “edad mental”, el cual se indica a partir de las actividades que el individuo puede hacer por su cuenta; y el nivel de desarrollo potencial. Este último no es siempre tomado en cuenta, dado que muestra las actividades que el niño puede hacer bajo la guía de un agente externo, por lo tanto, su reconocimiento puede ser más complicado que el primero. El nivel de desarrollo potencial indica hasta dónde puede llegar el niño con la instrucción adecuada frente a un problema que de forma individual sería incapaz de resolver. En consecuencia, la ZDP es el espacio entre estos dos niveles de desarrollo y es ahí donde se encuentran los verdaderos procesos de maduración y el punto de partida de las investigaciones y acciones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. “El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz [...]. La noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que ‘el buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo” (p. 137-138).

Pasemos a la segunda característica que debemos tomar en cuenta al momento de seleccionar los contenidos: la relevancia social. Si un alumno es incapaz de ver la relevancia y utilidad de determinado contenido, será más difícil para él llevar a cabo un aprendizaje significativo. Si bien este problema puede verse en prácticamente cualquier materia escolar, es recurrente que en las áreas relacionadas con la lectura y escritura donde el alumno se encuentra con contenidos, actividades y ejercicios que tienen poco o nulo enlace con su contexto de vida. Con ello no se asevera que todo contenido debe de responder directamente a la realidad de los alumnos; más bien se propone que dentro de la planeación es necesario ofrecer un equilibrio entre ambos tipos de contenidos y crear conexiones entre ellos. Dado que la teoría constructivista reafirma la presencia de conocimientos previos para llevar a cabo el aprendizaje, habría que tener siempre en cuenta que las actividades deben de activar y recuperar estos antecedentes los alumnos, por lo cual no sólo es necesario tomar en cuenta su nivel de desarrollo mental, también

habría que tomar en consideración su contexto y, a partir de ello, planear actividades pertinentes para formar la secuencia didáctica acorde a las características y necesidades de los alumnos. Por lo tanto, al momento de crear propuestas didácticas basadas en esta teoría, lo más conveniente sería que el docente no solo se base en lo establecido por el currículum de la materia, el cual tiende a ser general y ambiguo al tener que aplicar en un sinfín de contextos heterogéneos.

En cuanto a los criterios para la propuesta de actividades y de secuenciación, es menester tener en cuenta qué buscamos lograr con cada uno de ellos; en el caso particular de la educación literaria sería el desarrollo de habilidades de lectura y escritura literaria. Estas actividades deben de tener como propósito incentivar al alumno para que sea un agente activo dentro de la construcción del conocimiento. Las actividades deben ser un auxiliar al momento de llevar cabo las tres fases del aprendizaje significativo mencionadas anteriormente, por lo tanto, Sanmartí (2005) propone la siguiente secuencia de actividades que permitirán al alumno lograr los objetivos de la unidad didáctica:

1. Actividades de iniciación, exploración, de explicitación, de planteamiento de problemas o hipótesis iniciales.
 2. Actividades para promover la evolución de los modelos iniciales, de introducción de nuevas variables, de identificación de otras formas de observar y de explicar, de reformulación de los problemas.
 3. Actividades de síntesis, de elaboración de conclusiones, de estructuración del conocimiento.
 4. Actividades de aplicación, de transferencia a otros contextos, de generalización.
- (p. 37)

Por último, al momento de diseñar una unidad didáctica es necesario tener siempre en mente la parte evaluativa. Cuando se habla de evaluación en la teoría constructivista se piensa desde distintos niveles. Podemos localizar primero dos evaluaciones más conocidas y utilizadas en el ámbito educativo: la evaluación inicial o diagnóstico y la evaluación final. La primera nos revela las características más elementales del grupo, así como sus necesidades y deficiencias, las cuales darán las pautas necesarias para hacer las primeras adecuaciones y adaptaciones a la unidad didáctica que se piensa poner en práctica en el salón de clases. Por su parte, la evaluación final indica si se lograron o no los objetivos de la unidad de aprendizaje, si se superaron los obstáculos y si se satisficieron las necesidades manifestadas previamente en el diagnóstico.

No obstante, Sanmartí menciona la pertinencia de llevar a cabo evaluaciones formativas durante el desarrollo del proceso de aprendizaje; estas evaluaciones tienen un impacto directo tanto sobre el estudiante como sobre el docente. Aunque este podría parecer un progreso lineal, la creación de significación no es igual en todos los alumnos y puede concluir en diferentes grados a causa de elementos independientes al proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1988). Es aquí donde entra la autoevaluación del docente de su propia práctica y la unidad didáctica; ante este paradigma el docente deberá de estar en constante monitoreo de los grados de significación en sus alumnos para poder hacer adecuaciones y modificaciones a la unidad didáctica (Sanmartí, 2005, p. 44).

Hasta el momento hemos revisado los elementos fundamentales de las unidades didácticas: objetivos, contenidos, actividades y evaluación, sin embargo, aún nos queda repasar la importancia del conocimiento y uso de estrategias dentro del aula. El encargado del proceso de enseñanza puede hacerse de estrategias que le permitan “promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Barriga & Hernández, 2002, p.141). Estas estrategias pueden ser tanto actividades como materiales didácticos, los cuales tienen diferentes objetivos y pueden llevarse a cabo en diferentes etapas del proceso de enseñanza. Díaz Barriga y Hernández proponen cinco categorías de estrategias, las cuales se dividen de acuerdo a su finalidad: 1) Para activar conocimientos previos y aclarar las intenciones educativas, 2) Para orientar y guiar los aprendizajes sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, 3) Para mejorar la codificación (elaborativa) de la información, 4) Para organizar la información nueva por aprender, y 5) Para promover el enlace entre los acontecimientos previos y la nueva información (2002, pp. 144-147). La implementación de estas estrategias de enseñanza dependerá de la realidad del grupo, por lo que son fundamentales las evaluaciones primarias para poder establecer cuáles son las más adecuadas, tomando en cuenta, sobre todo, las características del grupo de enseñantes.

Si bien todas estas estrategias cumplen con la función de apoyo al proceso de enseñanza, son auxiliares externos, por lo tanto, no todas pueden traducirse a estrategias que puedan ayudar al estudiante a autorregular su proceso de aprendizaje. Por ello, Díaz Barriga y Hernández hacen una diferenciación entre estrategias de enseñanza, usadas por el docente, y las estrategias de aprendizaje, las cuales los alumnos pueden adquirir dentro del contexto escolar y después aplicar en otros contextos. Pensando en la

multiplicidad de estrategias ofrecida por los autores, en el presente trabajo sólo estaré mencionando aquellas relacionadas con la lectura. Estas estrategias se deben usar por el mismo estudiante para permitirle realizar los micro y macro procesos que darán como resultado una comprensión adecuada de cualquier texto. Es menester puntualizar que se presentarán ciertas actividades de escritura, no obstante, pensando estas últimas solamente como un modo de evaluación de las estrategias de lectura.

Díaz Barriga y Hernández distinguen cuatro estrategias autorreguladoras, las cuales se clasifican de acuerdo al momento de su uso, es decir, si se usan antes, durante o después de la lectura (p. 286).

Dos de las estrategias que puede utilizar el alumno antes de iniciar la lectura son: i. establecer los propósitos de la lectura (¿por qué y para qué leo?) y ii. armar un plan de cómo se piensa enfrentar al texto. Para poder aplicar estas estrategias el individuo necesita realizar algunas acciones previas a la lectura, como es la identificación de la superestructura del texto, es decir, la forma cómo está organizado el contenido, y el tema, el cual puede inferirse a partir de los paratextos disponibles. Una vez identificados estos dos elementos, se espera que el alumno sea capaz de activar los conocimientos previos y, de este modo, llevar a cabo una lectura menos inocente y con mayor consciencia de lo que desea obtener del texto a partir de dicha lectura.

Los mismos autores proponen que durante la lectura el alumno lleve a cabo un monitoreo de su propia actividad; para ello se invita a una permanente evaluación de lo que se va entendiendo, de qué forma se va construyendo la relación entre proposiciones y de qué forma estas se van integrando al sentido global del texto. Esta estrategia autorreguladora supone una herramienta importante para que el lector novato puede transformarse paulatinamente en un lector competente; al ser consciente de su propia actividad y de las deficiencias o vacíos que van apareciendo, el lector competente reconocerá que debe de regresar a la lectura las veces que sean necesarias para llegar a comprender lo que se lee. No obstante, para poder conseguir que el alumno utilice de forma autónoma esta estrategia, es necesario primero proponerle una guía, la cual puede tomar como ejemplo para eventos futuros. Por lo tanto, la lectura guiada funciona como una actividad inicial que idealmente conllevará un monitoreo independiente.

Una vez terminada la lectura, el alumno puede llevar a cabo una evaluación de su propio proceso como un todo, llevando a cabo una auto interrogación, y medir los

resultados obtenidos a partir de ciertas estrategias específicas, tales como la identificación de ideas principales y secundarias o la elaboración de resúmenes, mapas u otro tipo de material donde sea necesaria la elaboración de una síntesis del contenido del texto.

Ya que hemos establecido los antecedentes teóricos que sirvieron para la construcción de la unidad didáctica: “El camino del detective”, es posible comenzar a describir los pasos que se llevaron a cabo para la estructuración de la presente propuesta.

3.1.2 Construcción del proyecto de intervención

En el capítulo I se expuso el estado de la cuestión de la educación básica, específicamente en sexto de primaria, y el curriculum y materiales bajo los cuales se lleva a cabo un acercamiento a la literatura dentro de la materia de Lengua materna: Español. En esta sección se hablará propiamente de los objetivos, competencias, aprendizajes esperados, contenidos y materiales de la unidad didáctica en cuestión.

“El camino del detective” tiene como finalidad servir como apoyo para lograr los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudios de la materia de Lengua Materna. Español dentro del ámbito de Literatura. Respondiendo a los parámetros fijados por la Secretaria de Educación Pública, la unidad didáctica se propone como una continuación de la unidad “Escribir cuentos de misterio o de terror para su publicación” (Libro Español, Bloque II, p. 58), lo cual responde a uno de los puntos establecidos en el programa de estudios de sexto de primaria: “Lectura de narraciones de diversos subgéneros”.

Esta unidad didáctica tiene como objetivo principal introducir a los alumnos a la narrativa policíaca a partir de la lectura y análisis de dos cuentos pertenecientes al canon holmesiano del autor inglés Arthur Conan Doyle. A partir de una visión constructivista, se espera que los alumnos consigan adquirir las competencias y aprendizajes esperados que les permitan llevar a cabo lecturas analíticas y críticas, así como motivarlos a aplicar fundamentos del análisis semiótico para recuperar información, crear hipótesis y comprobar dichas hipótesis.

Siguiendo los parámetros establecidos por la Secretaria de Educación Pública en el programa de estudio de la materia “Lengua materna. Español”⁵ para sexto de primaria

⁵ Información recuperada el 27 de enero del 2022

en el ámbito de Literatura, específicamente dentro del rubro “Lectura de narraciones de diversos subgéneros”, se establecen como aprendizajes esperados de la presente unidad didáctica:

- Explica las acciones y la forma de ser de los personajes de un cuento o una novela con base en sus características sociales, intenciones y relaciones con otros personajes.
- Reconoce las funciones narrativas de los personajes principales: protagonista, oponente, aliado, ser amado.
- Establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre acontecimientos; distingue entre datos temporales explícitos e implícitos.
- Reconstruye la trama principal y reconoce las tramas subordinadas o paralelas.
- Distingue entre el discurso del narrador y los diálogos de los personajes. (SEP, s.f.)

A estos aprendizajes esperados se les agregaron las siguientes competencias: i) reconoce la estructura y elementos básicos de los cuentos policíacos; ii) es capaz de comprender y experimentar la función estética del lenguaje presente en los cuentos policíacos; iii) Lleva a cabo su propia investigación a partir de la lectura de cuentos policíacos, y iv) colabora con sus compañeros en las actividades grupales y comparte sus opiniones en debates y discusiones de forma respetuosa.

Al momento del diseño de la unidad didáctica, se seleccionó el corpus a partir de dos hipótesis: i. utilizar un personaje tan icónico y conocido como Sherlock Holmes, servirá como motivador para que los alumnos sientan interés por las lecturas y actividades referentes a ellas; y ii. las versiones completas de los cuentos de Sherlock Holmes, al estar estructurados bajo la fórmula clásica del género y haber sido redactados con un público lector novato, serán lo suficientemente desafiantes para propiciar el juego de investigación en los estudiantes, pero no demasiado complejos para su comprensión. Sin embargo, al momento de poner en práctica el proyecto, se comprobó que ambas hipótesis resultaron ser erróneas.

La primera, respecto al lugar icónico dentro del imaginario cultural actual, se vio refutada durante la primera sesión. Al momento de presentar el proyecto y las lecturas a los alumnos, se les preguntó si el nombre “Sherlock Holmes” les era conocido. Entre los presentes solamente un alumno comentó conocer el personaje gracias a una película y

relacionaba la apariencia física del personaje con el actor Robert Downey Junior. Si bien la hipótesis resultó errónea, se puede decir que esto no causó inconveniente al momento de la intervención. Después de la primera actividad donde los alumnos escucharon la lectura dramatizada de la primera parte del cuento de Edgar Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue”, el grupo pareció interesado en el resto de las lecturas después de afirmarles que estas serían afines a esta primera actividad.

Respecto a la segunda hipótesis errónea, es necesario afirmar que, durante el proceso de selección de los cuentos, nunca se pensó en utilizar una traducción que no fuera una versión completa de los textos. Durante el diseño del proyecto se llevaron a cabo dos procesos de selección para delimitar el corpus a algo manejable dado el limitado número de sesiones. El primero consistió en la revisión de 24 cuentos de Sherlock Holmes. Si bien los cuentos pertenecientes a este canon superan este número, se realizó esta primera delimitación tomando en cuenta el deseo del escritor de cerrar con la historia de Sherlock Holmes con el vigésimo cuarto cuento: “El problema final”. Al revisar estos cuentos se tomaron a consideración los siguientes parámetros: i. El personaje de Sherlock Holmes no podía estar consumiendo drogas ilegales, como opio o cocaína, en la narración, ii. Los crímenes no podían ser crímenes sexuales o pasionales, iii. Los cuentos debían proporcionar suficientes pistas visibles y localizables a lo largo de la narración para que los alumnos fueran capaces de llevar a cabo su propio trabajo de investigación. Habría que puntualizar que los primeros dos factores no provienen desde una perspectiva literaria, sino social, lo cual tuvo que tomarse en cuenta dado que el proyecto siempre estuvo pensado para realizarse dentro de un contexto formal. Durante la primera fase del diseño se seleccionaron los cuentos: “La liga de los pelirrojos”, “El misterio del Valle Boscombe” y “El problema final”. Más adelante, al momento de la construcción de las secuencias didácticas, me percaté de la limitante del tiempo y se optó por solamente utilizar los primeros dos cuentos. En ambos casos, la narración se divide en dos momentos que corresponden a los niveles narrativos propios del género: el nivel del crimen y el nivel de la investigación. Ya sea de forma oral o de forma escrita, los involucrados exponen los elementos más importantes referentes a los misterios, los cuales pueden ser localizados y analizados por los lectores.

Una vez elegidos los cuentos, se pasó al segundo proceso de selección, en este caso de la versión del cuento. Al haber sido escritos en su idioma original, se tomó en

cuenta la necesidad de una buena traducción, la cual respetara la idea original del texto. Se revisaron en total tres versiones: la edición de Juan Antonio Molina Foix impresa por la editorial Valdemar (2020), la edición de Leslie S. Kingler de la editorial Akal (2010), ambas versiones anotadas y con ilustraciones originales, y la edición de la editorial Alma (2018). Se optó por la última gracias a tres factores: i. su lenguaje resultaba más sencillo comparado con el de las ediciones anotadas y comentadas; ii. la tipografía, que en este caso era más grande y eso suponía una facilidad al momento de sacar fotocopias para repartir entre los alumnos, y, iii. se consideró que las notas a los márgenes, las cuales no siempre suponían una ayuda a la comprensión de la narración, sino datos importantes para aquellos interesados en investigar más a fondo el trabajo del autor, podían significar una distracción al momento de la lectura.

Sin embargo, regresando a la segunda hipótesis errónea antes mencionada, se percibió después de la tercera (2 de mayo) y cuarta (3 de mayo) sesión que la versión seleccionada resultaba muy extensa y con demasiada información que hacía perder el hilo de ambos niveles de la historia. Durante la primera sesión sólo se alcanzaron a leer las páginas 35 y 36, y en la siguiente sesión los alumnos leyeron hasta la página 44 y escucharon un resumen de la página 45 y 46 para poder cumplir con las 10 cuartillas esperadas para la sesión. Aunque existieron factores externos que retrasaron o interrumpieron la lectura en ambas sesiones, fue posible notar como los alumnos perdían el hilo de la historia con facilidad y perdían la concentración al ser una lectura demasiado larga, como pasó en la tercera sesión donde se leyó de corrido 20 minutos.

Ante esta situación, se optó por buscar una versión reducida de los cuentos. Se localizó y obtuvo la versión de Susaeta ediciones (s.f.), adaptada por María Asensio. Sin embargo, al revisar esta versión fue posible ver que carecía de información necesaria dentro de la narración para poder llegar a los objetivos esperados con la lectura de los mismos. Por lo tanto, se tomó la decisión de crear una versión personal que tomara los elementos fundamentales y necesarios para el proyecto de ambas versiones de los cuentos: “La liga de los pelirrojos” y “El misterio del Valle Boscombe”. Esta decisión permitió utilizar otras herramientas a través de las cuales los alumnos fueran capaces de leer el cuento. Para dejar más en claro este proceso, tomemos el caso del primer cuento.

En la versión Alma, “La liga de los pelirrojos” está dividida en 26 cuartillas. Si hubiera sido posible utilizar los tres momentos (dos en el salón de clase y uno en casa) podríamos

pensar que hubiera sido posible leerlo en su totalidad en el transcurso de dos sesiones; sin embargo, este no fue el caso al no ser posible enviar la lectura como tarea. Asimismo, en el texto nos encontramos con fragmentos de una cuartilla o más con información que, si bien pueden ayudar a dar una idea más clara de los lugares o personajes, resultan ser ornamentales para la historia tanto de la investigación como la del crimen. Por ejemplo, en las páginas 37 y 38, donde Holmes le explica detalladamente cómo pudo *adivinar* que el Sr. Jabez Wilson “en algún momento realizó labores manuales, de que toma rapé, de que es masón, de que ha estado en China y de que ha escrito bastante de un tiempo en esta parte” (p.37). En este caso, los primeros cuatro datos no son importantes en la historia y el quinto se revela por medio del testimonio del Sr. Wilson.

En esta adaptación personal, en lugar de utilizar copias como se hizo durante las últimas sesiones, se mostró a los alumnos en forma de presentación por medio de la aplicación Genial.ly. Se tomaron fragmentos tanto de la traducción completa como la versión adaptada de Susaeta, procurando que todos se relacionaran coherentemente entre sí (Imagen 02). El utilizar la presentación permitió a su vez incorporar espacios de pausa de la lectura para realizar actividades de repaso (Imagen 03). De igual forma, fue posible editar fragmentos para atrapar la atención de los alumnos y modificar el proceso de lectura dentro del salón de clases, por ejemplo: en la versión Alma, el anuncio de periódico que trae el Sr. Wilson se muestra en un formato diferente al resto del texto; en el caso de esta versión personal el fragmento también se encuentra en un formato diferente y se agregó la fecha y nombre del periódico en lugar de que esta información apareciera en la narración por medio de un diálogo (Imagen 04). Se utilizaron otras estrategias para apoyar la lectura de los alumnos, como fue la proyección de un croquis (Imagen 05) basado en el siguiente fragmento:

La casa hacía esquina y al dar la vuelta nos vimos en pleno centro de Londres. - Veamos, tenemos aquí una tienda, la sucursal del banco City Bank, un restaurante y una taberna. Ya está visto. Vayamos ahora a escuchar un concierto. (Conan Doyle, s.f., 15).

Para los alumnos, esto permitió una mejor visualización mental del espacio expuesto en el cuento, lo cual contribuye a una mejor comprensión de lo que se está narrando en el texto.

Asimismo, se experimentó en la forma cómo se presentó la información respecto al ayudante del Sr. Wilson, Vicent Spalding. En este caso se tomaron fragmentos de la descripción de este personaje y se proyectaron alrededor de una imagen de dicho personaje a la par que la docente daba la lectura de dicha descripción en voz alta (Imagen 06). Esto se hizo con el propósito de recuperar la atención del alumno al no presentarle el fragmento de forma lineal, como es costumbre, y a su vez puntualizar los elementos claves de dicha descripción sin recurrir al tradicional subrayado.

Al momento de crear la versión personal del cuento, "El Valle Boscombe", se optó por otra forma de unir ambas versiones. La primera mitad del cuento se tomó de la versión traducida completa y fue adaptada en forma de hoja de periódico (Imagen 07); este fragmento corresponde al nivel del crimen, es decir, la exposición de los elementos más importantes respecto al crimen que debe ser resuelto, en este caso: un asesinato. Para la segunda parte del cuento, es decir, la historia de la investigación, se fotocopiaron las páginas 24 a la 41 de la versión adaptada de Susaeta. Si bien estas son más de las 10 cuartillas que originalmente se habían pensado, esta versión está editada con una tipografía más grande y contiene ilustraciones de tamaño considerable en cada página.

Los contenidos de la unidad didáctica se dividieron de la siguiente manera:

1. "Los cuentos de terror y misterio y el cuento policíaco". Siendo esta la sesión de introducción a la unidad didáctica, se plantea un repaso de las características del relato de terror y misterio, así como la introducción del concepto de enigma o duda, elemento que aparece tanto en los cuentos de terror como en los policíacos. Para esta sección, se propone la lectura de un fragmento del cuento del estadounidense, Edgar Allan Poe, "Los crímenes de la calle Morgue".
2. "El relato policíaco y Arthur Conan Doyle". Antes de iniciar la lectura de los cuentos de Sherlock Holmes, se plantea un acercamiento al relato policíaco haciendo una revisión de sus orígenes, elementos y estructura. Igualmente, se utiliza este momento para contextualizar a los alumnos en la Inglaterra victoriana (tiempo y espacio de los cuentos de Sherlock Holmes) y presentar al autor que se está revisando, Arthur Conan Doyle, y el protagonista de los cuentos a revisar: Sherlock Holmes.
3. "Descomponiendo el misterio en sus partes". Una vez establecidos los antecedentes y elementos del cuento policíaco, durante la lectura del primer cuento:

“La Liga de los pelirrojos”, se desarrollan los siguientes temas: el narrador y los distintos niveles de la narración y análisis estructural del relato. Posteriormente, se introduce el método abductivo, el cual parte de la teoría s gnica de Peirce, como forma de investigaci3n y creaci3n de hip3tesis.

4. "Leyendo el mundo para resolver el misterio". En la última secci3n se revisa el cuento, “El misterio del valle de Boscombe”, así como las funciones de los personajes dentro del texto, así como las estrategias discursivas usadas por el autor para mantener la inc3gnita e invitar a los lectores a intentar resolver el misterio.

Estos contenidos, a su vez, se agrupan en tres secuencias didácticas, también denominadas *Bloques* en este proyecto. En cada secuencia vienen especificados los objetivos, aprendizajes esperados, materiales de lectura, materiales didácticos, así como una rúbrica de evaluaci3n.

Datos generales e introducci3n	
Nivel de estudios:	Primaria (Educaci3n Básica)
Asignatura:	Lengua Materna. Español
Grado:	Sexto
Tiempo asignado al bloque:	6 horas con 40 minutos
Número de sesiones de esta situaci3n didáctica:	8 sesiones (2 sesiones semanales)
Problemática El alumno de sexto grado de primaria necesita conocer la estructura y elementos básicos de diversos subgéneros narrativos, por lo tanto, se espera que durante las secuencias didácticas el alumno consiga los conocimientos necesarios para reconocer y comprender la estructura y elementos de la poética de los cuentos policíacos. A través de la lectura detallada y crítica de estos textos, el alumno pondrá en práctica sus habilidades de análisis, interpretaci3n y creaci3n de hip3tesis, competencias básicas para el resto de su vida tanto fuera como dentro de la escuela.	
Metodología Durante las sesiones se expondrán los temas establecidos en el programa del presente proyecto. Esta informaci3n servirá como base te3rica para que los alumnos lleven a cabo las actividades posteriores. La docente dará un fragmento del cuento seleccionado al inicio de cada uno de los ejes temáticos. Este fragmento podrá ser leído dentro del sal3n de clases junto con la docente.	

Para registrar su trabajo, los alumnos utilizarán la herramienta del portafolio del estudiante que lleva por nombre: “Cuaderno del detective”. En este portafolio, el cual les será entregado durante la primera sesión, los alumnos harán apuntes tanto de las lecciones como de pistas que aparecerán en las lecturas. Este también contendrá en él ejercicios y actividades relacionados al tema de la sesión.

El alumno participará tanto de forma individual como colectiva en las actividades y ejercicios, esto con el fin de propiciar un ambiente de colaboración y convivencia. Asimismo, se espera que sean proactivos en las discusiones dentro del aula.

Normas del aula

1. Presentarse de forma puntual a las sesiones de trabajo.
2. Alzar la mano para pedir la palabra y esperar su turno.
3. Escuchar con atención y en silencio las participaciones de sus compañeros.
4. Cuidar sus materiales.
5. Durante las actividades por equipos, todos los integrantes deben hacer contribuciones y trabajar de forma equitativa.

Bloque I	Antecedentes y poética del cuento policíaco	
Conozcamos los cuentos policíacos		
<i>Competencias específicas</i>		
Reconoce la estructura y elementos básicos de los cuentos policíacos.		
<i>Logros esperados para la educación primaria, recuperados de Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (2017, p. 164)</i>		
2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.		
5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.		
Saber Conocer	Saber Hacer	Saber Ser
Conoce los antecedentes y el origen del subgénero narrativo policíaco.	Crea explicaciones posibles de un misterio narrado un cuento,	Participa activamente proponiendo ideas y

<p>Conoce la estructura y los elementos de la poética del cuento policíaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estructura narrativa ○ Personajes ○ Espacio/Tiempo 	<p>basándose en las características de los cuentos de terror.</p> <p>Toma apuntes completos y legibles.</p>	<p>sugerencias en su grupo de trabajo.</p> <p>Expone sus comentarios y opiniones de forma ordenada y coherente.</p> <p>Permite que sus compañeros expresen sus opiniones y comentarios sin interrumpir.</p>
<p>Recursos</p> <p>Cuentos:</p> <p>Conan Doyle, A. (2018) <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>. Editorial Alma.</p> <p>Poe, E. A. (2020) “Los crímenes de la Calle Morgue”. Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Información e Ilustraciones</p> <p>Conan Doyle, A. (2020) <i>Sherlock Holmes. Cuentos completos [Vol. I]</i>. Valdemar.</p> <p>Conan Doyle, A. (2010) <i>Sherlock Holmes. Anotado. Relatos I</i>. Akal.</p> <p>Tecnológicos:</p> <p>Laptop (Presentación)</p> <p>Proyector</p>		
<p>Actividades</p>		
<p>Con el docente</p>	<p>Aprendizaje Autónomo</p>	<p>Criterios y evidencias</p>
<p>Se establecen vínculos de semejanza y diferencia entre dos subgéneros narrativos: cuentos de terror y misterio, y cuentos policíacos.</p>	<p>Los alumnos completan los espacios donde se les solicita escribir ejemplos de cuentos de terror, así como sus características principales.</p> <p>Los alumnos realizan un ejercicio de reflexión y escritura basándose en las características del cuento de terror y misterio.</p>	<p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Basta de terror 2) Explicación posible del cuento “Los crímenes de la Calle Morgue”.
<p>Tiempo: 30 minutos</p>	<p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Ponderación 50%</p>

Se exponen los orígenes, elementos principales y estructura básica del cuento policíaco.	Llevar a cabo ejercicios de repaso en el "Cuaderno del Detective".	Apuntes completos en los espacios correspondientes en el "Cuaderno del Detective". Ilustración y características propias de un buen detective.
Tiempo 45 minutos	Tiempo: 20 minutos	Ponderación 50%

Ejemplo de rúbrica para la evaluación		
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	
El alumno es capaz de recordar una narración de terror. Copia ejemplos de personajes, lugares, adjetivos y adverbios que suelen aparecer en los relatos de terror	El alumno es capaz de recordar el título de un cuento o película de terror. Agrega sus propios ejemplos de personajes, lugares, adjetivos y adverbios que suelen aparecer en los relatos de terror	
Puntos: 1	Puntos: 2	
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo
El alumno es capaz de escribir unas líneas donde recupere información del cuento.	El alumno es capaz de escribir una explicación al crimen del cuento, sin embargo, ésta no corresponde a las características del cuento de terror.	El alumno es capaz de escribir una explicación al crimen del cuento a partir de las características del cuento de terror.
Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo
Toma apuntes, pero estos son incompletos o ilegibles.	Toma apuntes completos, pero con faltas de ortografía (+5) y poca legibilidad. No reconoce las características físicas y habilidades de los	Toma apuntes completos y legibles. Reconoce las características físicas (contexto histórico) y habilidades de los detectives (personajes) de

	detectives (personajes) de los cuentos policíacos. clásicos.	los cuentos policíacos. clásicos.
Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5

Bloque II	“La liga de los pelirrojos” y la abducción	
Adentrándonos en el misterio		
<i>Competencias disciplinar</i> Lleva a cabo su propia investigación a partir de la lectura de cuentos policíacos.		
<i>Logros esperados para la educación primaria, recuperados de Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (2017, p. 164)</i>		
2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.		
5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.		
Saber Conocer	Saber Hacer	Saber Ser
Conoce las partes del cuento policíaco y lo relaciona con el método del detective Sherlock Holmes.	Lee un cuento de la antología <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i> . Identifica y reconstruye la trama principal (investigación) la trama subordinada (crimen). Realiza hipótesis de acuerdo a la información obtenida de diferentes medios (visuales y narrativos).	Participa activamente proponiendo ideas y sugerencias en su grupo de trabajo. Expone sus comentarios y opiniones de forma ordenada y coherente. Permite que sus compañeros expresen sus opiniones y comentarios sin interrumpir.
Recursos Textos: Conan Doyle, A. (2018) “La liga de los pelirrojos”, <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i> . Editorial Alma.		

<p>Conan Doyle, A. (s.f.) “La liga de los pelirrojos”, <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>. Susaeta Ediciones</p> <p>Electrónicos: Laptop Presentación en Genial.ly Proyector</p>		
Actividades		
Con el docente	Aprendizaje Autónomo	Criterios y evidencias
<p>Lee el cuento “La liga de los pelirrojos” en tres momentos.</p> <p>Reconoce los distintitos niveles narrativos, distinguir entre la narración y los diálogos e identificar los elementos del cuento policíaco.</p>	<p>Los alumnos identifican de forma grupal los datos importantes que han ido apareciendo en el texto.</p> <p>A partir de esta información, cada uno elabora una hipótesis acerca de qué crimen se llevará a cabo al final del cuento.</p>	<p>Cuadro comparativo de los dos niveles de la historia</p> <p>Redacción de una hipótesis del posible crimen basándose en la información presentada en el texto.</p>
Tiempo: 115	Tiempo: 20	Ponderación 50%
<p>Se expone el método del detective, comparándolo con las partes del cuento policíaco: obtener información básica, investigar, hacer hipótesis, actuar y después compartir el procedimiento.</p> <p>Se plantean dos situaciones donde los alumnos deben de poner en práctica sus habilidades de observación y abducción.</p>	<p>El alumno observa una imagen, contesta una serie de preguntas y, a partir de estas respuestas y sus propias experiencias, escribir una hipótesis donde respondan quién habita una habitación (ilustrada en una imagen impresa) y la razón de su ausencia.</p>	<p>Ejercicios en el “Cuaderno del detective”.</p>
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 20 minutos	Ponderación 50%

Ejemplo de rúbrica para la evaluación		
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	

Cuento: Reconoce y distingue de forma parcial (incompleta) el narrador, personajes y lugares tanto de la historia de la investigación como de la historia del misterio	Cuento: Reconoce y distingue el narrador, personajes y lugares tanto de la historia de la investigación como de la historia del misterio	
Puntos: 1	Puntos: 2	
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	
Cuento: Escribe una hipótesis sin dar explicaciones o datos que sustenten esta aseveración.	Cuento: Escribe una hipótesis y los datos o información que respaldan dicha aseveración.	
Puntos: 2	Puntos: 3	
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo
El alumno contesta las preguntas de acuerdo a lo que observa en la imagen del cuarto.	El alumno realiza y redacta una hipótesis acerca de quién estuvo en esa habitación basándose en sus respuestas.	El alumno realiza y redacta una hipótesis acerca de quién estuvo en esa habitación basándose en sus respuestas, y escribe una posible explicación de porqué no está presente.
Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5

Bloque III	"El misterio del Valle Boscombe"	
Aplicando el método del detective		
<p><i>Competencias disciplinar</i></p> <p>Colabora con sus compañeros en las actividades grupales y comparte sus opiniones de forma respetuosa.</p> <p>Es capaz de comprender y experimentar la función estética del lenguaje presente en los cuentos policíacos.</p>		
<p><i>Logros esperados para la educación primaria, recuperados de Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (2017, p. 164)</i></p> <p>2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.</p> <p>5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.</p>		
Saber Conocer	Saber Hacer	Saber Ser
<p>Conoce las estrategias narrativas del texto policíaco para mantener la intriga y guiar el proceso de investigación del lector (lectura detectivesca).</p>	<p>Lee un cuento de la antología <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>.</p> <p>Localiza información importante en el texto y crea hipótesis a partir de ella.</p> <p>Discute con sus compañeros posibles soluciones a un misterio ficcional.</p>	<p>Participa activamente proponiendo ideas y sugerencias en su grupo de trabajo.</p> <p>Expone sus comentarios y opiniones de forma ordenada y coherente.</p> <p>Permite que sus compañeros expresen sus opiniones y comentarios sin interrumpir.</p>
<p>Recursos</p> <p>Textos:</p> <p>Conan Doyle, A. (2018) "El misterio del Valle Boscombe", <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>. Editorial Alma. [Fragmento adaptado]</p> <p>Conan Doyle, A. (s.f.) "El misterio del Valle Boscombe", <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>. Susaeta Ediciones.</p> <p>Electrónicos:</p>		

Laptop Presentación en Genial.ly Proyector Otros: Impresiones de pisadas, hilo, piedra con pintura roja y un pedazo de tela para la actividad interactiva: "Escena del crimen".		
Actividades		
Con el docente	Aprendizaje Autónomo	Criterios y evidencias
Lee un cuento "El misterio del Valle Boscombe". Repasa las estrategias discursivas usadas en los cuentos policíacos para propiciar la experiencia de la función estética del lenguaje en este tipo de textos.	Localiza el resto de los elementos fundamentales de la poética del cuento policíaco: detective, ayudante, crimen, sospechosos, criminal y motivo del crimen. Lleva a cabo los pasos de la investigación tanto al momento de la lectura como durante las actividades interactivas fuera del salón de clases. Crea hipótesis de acuerdo a información obtenida del texto.	Ejercicios del "Cuaderno del detective": Mapa mental: "Los elementos del cuento policíaco" Expediente de trabajo de campo. Cuestionario
Tiempo: 40 minutos	Tiempo: 50 minutos	Ponderación 100%

Ejemplo de rúbrica para la evaluación		
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo
El alumno reconoce el detective y ayudante del cuento policíaco.	El alumno reconoce: el detective, el ayudante, el crimen y los sospechosos dentro del cuento policíaco.	El alumno reconoce: el detective, el ayudante, el crimen, los sospechosos, el criminal y el motivo del crimen dentro del cuento policíaco.
Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	Nivel autónomo

El alumno reconoce el crimen, pero no localiza pistas ni realiza una hipótesis fundamentada.	El alumno reconoce el crimen y localiza ciertas pistas, pero no es capaz de llevar a cabo una hipótesis fundamentada.	El alumno reconoce el crimen, localiza pistas y realiza una hipótesis fundamentada.
Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3
Nivel inicial-receptivo	Nivel Básico	
El alumno interactúa con el espacio de la actividad "La escena del crimen" pero no lleva a cabo el proceso de tomar apuntes ni comunica sus descubrimientos con sus compañeros.	El alumno interactúa con el espacio de la actividad "La escena del crimen", toma apuntes y comunica sus descubrimientos con sus compañeros.	
Puntos: 1	Puntos: 2	

A partir de estos bloques se realizaron 8 fichas pedagógicas (Anexo 4. FICHAS PEDAGÓGICAS). Si bien al inicio de la intervención estas fichas ya estaban redactadas, durante el proceso de intervención tuvieron que ser modificadas y ajustadas de acuerdo a las necesidades tanto del plantel como de los estudiantes.

Por último, es necesario hablar del instrumento de evaluación que se utilizó durante esta intervención: "Cuaderno del detective" (Anexo, Instrumento 02). Este instrumento fue estructurado con base en los planteamientos del portafolio del estudiante como estrategia didáctica adecuada para la construcción de conocimiento. De acuerdo con Barberá, podemos entender el portafolio como:

Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. (en Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 146)

En el presente proyecto, el portafolio, el cual de ahora en adelante será referido como "Cuaderno del detective" se plantea como un espacio libre donde los alumnos tienen la oportunidad de registrar sus apuntes tanto de las lecciones como de pistas que aparecerán en las lecturas. De igual forma, este cuaderno se complementa con ejercicios y actividades relacionados al tema de la sesión, así como propuestas de organización de información, como un mapa mental o cuadro comparativo, e imágenes que atraen la

atención del alumno. Si bien al momento de plantear este instrumento como método de registro de evidencias se utilizó el portafolio del estudiante como inspiración, es necesario establecer algunas diferencias entre ambos materiales. El portafolio, al ser una estrategia pensada para estudiantes de grados superiores, se espera que sea completado de manera completamente autónoma; en el caso del “Cuaderno del detective”, este cuaderno sirve como guía para los alumnos al momento de llevar a cabo las actividades propuestas en las sesiones. Se tomó la decisión de hacer esta modificación por dos razones: en primer lugar, los alumnos de primaria aún necesitan una guía más directa al momento de realizar actividades como tomar apuntes o notas de los textos; en segundo lugar, se tomó en cuenta el tiempo disponible para las sesiones y el ofrecer ejercicios ordenados y estructurados para ser respondidos significa un mayor y mejor control del tiempo dentro del salón de clases.

El “Cuaderno del detective” se estructuró una vez establecidas las secuencias didácticas y las lecturas a revisar durante las sesiones. Se maquetó en la aplicación de Word Publisher 2016 y las imágenes se obtuvieron de repositorios gratuitos y libres de derechos. Es posible dividir las actividades en tres categorías: trabajo guiado por la docente, trabajo de recuperación de información y trabajo autónomo.

El primer tipo de actividades, las actividades guiadas, eran ejercicios de corta duración cuyo objetivo era iniciar las conversaciones respecto al tema visto en clase, ejemplos de este fue el “Basta de miedo”, “Los pasos del detective” o el mapa mental donde los alumnos localizaron los elementos fundamentales del cuento “El misterio del Valle Boscombe”; en ambos casos, los alumnos debían proponer las respuestas en voz alta, las cuales eran escritas en el pizarrón, y después copiarlas en sus propios cuadernos. Otro tipo de actividad guiada fue el trabajo de redacción de apuntes. No obstante, se buscó que los alumnos tuvieran un nivel de autonomía al respecto; debido a su edad se les fue indicando los momentos en los que debían escribir la información respecto a la poética del cuento policíaco, pero se les permitió organizar dicha información en su cuaderno de forma libre, permitiéndoles escribir con colores o utilizando acomodos diferentes a la redacción tradicional de síntesis

Las actividades de recuperación de información, que, si bien también se desarrollaron bajo la guía de la docente, buscaban llevar a los alumnos a recuperar información por su cuenta. Actividades como la primera parte de “El arte de hacer

hipótesis” y “Notas del caso del Valle Boscombe” tuvieron como propósito motivar a los alumnos a recuperar información que posteriormente les sirviera como base para realizar hipótesis; en el caso del primero se hizo el ejercicio a partir de la visualización de una imagen y en la segunda se hizo a partir de fragmentos del cuento.

Por último, tenemos las actividades de trabajo autónomo. En este tipo de actividades se buscaba que los alumnos redactaran por sí mismos hipótesis respecto al misterio en cuestión. Este tipo de actividades siempre se presentaron al cierre de las sesiones después de haber completado una o más de las actividades mencionadas anteriormente. Este tipo de actividades se presentaron en tres momentos clave con el objetivo de medir si existió una evolución en las habilidades de comprensión lectora y creación de hipótesis entre la primera y la última sesión.

En la primera sesión se les pidió a los alumnos que dieran una explicación con elementos fantásticos de lo que sucedió dentro del departamento de la Calle Morgue. Al ser la primera sesión los alumnos, los alumnos tuvieron que hacer esta primera hipótesis de manera intuitiva. Se optó por este acercamiento dado que, si bien nuestro razonamiento como seres humanos nos permite realizar conjeturas de manera automática, me interesaba saber qué tan bueno era este razonamiento abductivo en bruto de los alumnos.

El segundo momento se realizó en la sesión del 12 de mayo. En dicha sesión se revisaron los pasos del detective, haciendo hincapié en los primeros dos: 1. La exposición de la información y 2. Investigar o recuperar información. Utilizando la imagen de un cuarto desordenado y una serie de preguntas, los alumnos tuvieron que utilizar sus capacidades de observación y abducción, al requerir relacionar sus conocimientos previos con la información que les proporcionaba la fotografía. Al tener las respuestas, se les pidió a los alumnos que hicieran una hipótesis para responder la siguiente incógnita: ¿Quién fue la última persona en estar ahí y por qué no está ahí?

El último momento se encuentra en la penúltima página del Cuaderno. En esta última actividad los alumnos debían realizar una actividad semejante a la actividad anterior, sin embargo, en este caso se aumentó la dificultad al ser preguntas abiertas en lugar de preguntas de opción múltiple y la información debían obtenerla por su cuenta de las copias del cuento “El misterio del Valle Boscombe”.

3.2 Intervención Pedagógica

3.2.1 Contextualización de la intervención pedagógica

La presente unidad didáctica fue diseñada teniendo en cuenta el programa de estudios de sexto año de primaria, así como las necesidades que presentan los alumnos de este grado de escolar. Por lo tanto, es necesario establecer algunas características respecto a esta población, la cual se encuentra entre los 11 y 12 años de edad. Según el *Manual de medicina de la adolescencia* (1992), los niños entre los 10 y los 13 años de edad se encuentran en la adolescencia temprana, es decir, los primeros momentos hacia una maduración cognitiva y el desarrollo del pensamiento abstracto. Si lo vemos desde la psicología, de acuerdo con los trabajos de Piaget (1991) acerca del desarrollo cognitivo de individuos entre los 7 y los 12 años de edad, a estas edades los niños son capaces de llevar a cabo operaciones mentales racionales y lógicas, las cuales se dan gracias a una capacidad de composición, asociación y reversibilidad. Asimismo, el niño en esta etapa es capaz de desarrollarse en coordinación y colaboración con pares y comprende el concepto de justicia. En esta etapa de su desarrollo aparece la voluntad, pensando esta como “una graduación de energía” (p. 80). Esta voluntad lo llevará a realizar ciertas acciones o actividades con base en la razón en lugar del instinto (como sucedía en la primera infancia). Considero importante establecer las características generales de los alumnos de esta edad, ya que debe tomarse en cuenta la etapa de desarrollo donde se encuentran para crear las actividades de la intervención pedagógica.

La intervención se llevó a cabo en la ciudad de San Miguel de Allende, Guanajuato. Gran parte de las escuelas en esta ciudad se encuentran dentro de la zona urbana, aunque a sus alrededores se encuentran planteles semiurbanos. La intervención se implementó en una zona cerca de la ciudad, pero aún considerada como comunidad semiurbana. Los materiales de esta intervención se adaptaron a las necesidades del plantel y los alumnos, por lo que fue necesario traer materiales de mi propiedad como computadora, proyector, lápices y crayolas de colores para los alumnos. Asimismo, tomé en consideración el hecho que durante casi 2 años los alumnos estudiaron bajo un sistema de educación a distancia a partir de la emergencia sanitaria del COVID-19 y los resultados en la prueba RIMA (2022), por lo tanto, estoy consciente del rezago que existe en el área de literatura en este grado escolar.

A continuación, se presentan los datos generales de la institución:

Nombre de la escuela: Jaime Torres Bodet

Tipo: Pública

Localidad: Comunidad de Alcocer, Semiurbana

Grupos por grado: Sólo hay un grupo para sexto de primaria. El grupo estuvo conformado por 36 alumnos, sin embargo, sólo 18 padres de familia firmaron y entregaron la carta de consentimiento informado. Por lo tanto, sólo se utilizará la información de estos alumnos al momento de llevar a cabo la evaluación de la intervención. Para mantener el anonimato de los participantes, se les designará un nombre clave a cada uno de ellos. La relación de alumnos y nomenclaturas se encuentra en una hoja de Excel presente en los anexos como Tabla 1.

Para la evaluación del proyecto de intervención se utilizaron dos instrumentos para llevar el registro del trabajo y desarrollo de los alumnos durante las ocho sesiones de la unidad didáctica: el diario de campo del profesor y el portafolio del estudiante: “Cuaderno del detective”. Asimismo, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales (una intermedia después de la sesión cinco) y una final posterior a la entrega de las constancias. Estas entrevistas tuvieron como finalidad recopilar las opiniones y comentarios del grupo respecto a los temas, textos, actividades y materiales de la unidad didáctica. A continuación, se presentará la información recuperada de todos estos instrumentos.

3.2.2 Resultados de la intervención

Durante el diseño de la unidad didáctica se tuvieron que dividir las competencias específicas que los alumnos debían poseer después de haber terminado cada una de ellas. Sin embargo, la misma corriente educativa constructivista nos indica que el aprendizaje y la creación de conocimiento no es lineal, ni ocurre al mismo momento en todos los alumnos. Por lo tanto, en todos los bloques se pueden apreciar actividades relacionadas con las competencias esperadas, aunque estas no estén especificadas en dicho bloque. No obstante, para mayor comodidad del lector y coherencia con el resto del trabajo, se desarrollarán los resultados obtenidos de cada competencia tomando en cuenta su bloque.

Para el Bloque I se estipula como competencia a obtener al final de la secuencia didáctica: “Reconoce la estructura y elementos básicos de los cuentos policíacos”. Para poder proporcionar al alumno de dicho conocimiento, durante la sesión 2 se hizo una exposición acerca del cuento policíaco con la herramienta digital Genial.ly, la cual se proyectó en el pizarrón del salón. Durante los primeros 20 minutos se expuso el tema: “El cuento policíaco”. Al inicio se les indicó a los alumnos el espacio a usarse dentro de su Cuaderno para tomar apuntes de los primeros dos temas: “Lo policíaco” y “Orígenes”. Para relacionar el repaso que se hizo del cuento de terror durante la sesión anterior, en la diapositiva 2 del tema 1: “Lo policíaco” se les pidió a los alumnos que compartieran sus posibles explicaciones al misterio de la Calle Morgue. Dos alumnas compartieron sus finales, los cuales involucraban la presencia de una bruja (elemento sobrenatural); lo cual correspondía a lo esperado de un cuento de terror. Posteriormente, se compartió el verdadero final del cuento y a partir de ello se inició la comparativa entre los cuentos de misterio y terror, y los cuentos policíacos. A partir de esta comparativa se expusieron los principales componentes del cuento policíaco como: sus personajes recurrentes, los espacios que comúnmente se usan y su estructura de doble nivel narrativo: (nivel del crimen y nivel de la investigación).

Originalmente, se pensó en decirles que sólo escribieran lo que les pareciese importante, pero después de la primera diapositiva, cuando preguntaron si tenían que anotar toda la diapositiva, se pensó que esta libertad podría ser contraproducente y ocasionar que algunos simplemente no escribieran nada o se concentraran en escribir toda la información y que esta terminara por estar incompleta. Por ello en las diapositivas se fue marcando la información más importante, dejándoles a los alumnos la opción de hacer sus apuntes como ellos decidieran; algunos lo hicieron en forma de lista, otros dividieron la información en cuadros y otros escribieron la información como si fuera un párrafo (Imagen 08). Al llegar al tercer tema: “El autor”, los alumnos acomodaron los datos más relevantes de la vida de Arthur Conan Doyle (Imagen 09), esto con el propósito de ir creando un acervo de información respecto al autor y su trabajo; los alumnos se mostraron un poco extrañados por las flechas para acomodar la información, pero pronto todos siguieron con sus apuntes sin mayores problemas.

En esta actividad se pudo apreciar que 11 alumnos tomaron apuntes completos y legibles. Otros 4 alumnos mostraron apuntes completos, pero con algunas deficiencias

como faltas de ortografía u omisiones respecto a las características de un detective y una alumna sólo realizó la mitad del apunte. Por último, dos alumnos no obtuvieron puntos al no haber realizado la actividad. Aunque estos apuntes no demuestran que los alumnos sean capaces de reconocer estos elementos de la poética del cuento policíaco en un texto, su conocimiento fue el primer paso para poder obtener esta competencia.

En la siguiente sesión, durante una actividad de dibujar cómo debía lucir un detective victoriano a partir de la información expuesta, los alumnos primero enumeraron de forma grupal cuatro características propias de un detective (en la actividad se les planteó que es para los detectives tanto para cuentos como reales): i. ser observadores, ii. tener buen oído, iii. leer mucho, y iv. hacer apuntes. Anudado a esto, 16 alumnos ilustraron sus detectives de acuerdo a la moda de la época (Imagen 10). Con esto los alumnos comenzaron a internalizar y reconocer tanto las características psicológicas del personaje protagónico, el detective, como el contexto donde se llevan a cabo las historias de Sherlock Holmes.

Antes de comenzar la lectura del primer cuento, se habló de la figura del narrador, estableciendo una distinción entre Arthur Conan Doyle (autor) y el Dr. John Watson (narrador), y establecer que el protagonista de las historias es Sherlock Holmes; haciendo énfasis que quien está narrando lo que hace o lo que está pasando con Sherlock Holmes es Watson. Se habló de los diferentes niveles en la narración del cuento policíaco: la historia de la investigación, que es la historia que narra Watson, y la historia del misterio. Esto con la finalidad de recuperar los conceptos ya revisados en la sesión anterior y, al mismo tiempo, resaltar aquellos que tendrían una mayor relevancia en los ejercicios posteriores.

Siguiendo en esta línea de la poética del cuento policíaco, para la sesión 5, los alumnos contestaron un cuadro comparativo. En esta actividad los alumnos debían ser capaces de reconocer el narrador, personajes y lugares presentes tanto en la “historia de la investigación” como de “la historia del misterio”. Para completar dicho cuadro, primero se leyó la primera parte del cuento, “La liga de los pelirrojos” donde se narra: la entrada de Watson al departamento de Holmes, la presentación del Sr. Wilson y, posteriormente, la narración del Sr. Wilson respecto la Liga de los Pelirrojos y su abrupta desaparición. Al ser esta la primera actividad donde los alumnos debían reconocer dichos niveles narrativos en una narración concreta, se dividió esta actividad en dos momentos.

Con la ayuda de una presentación proyectada en el pizarrón, se comenzó con la lectura en voz alta de los primeros párrafos del cuento. Se detuvo la lectura antes de entrar a la parte del testimonio del Sr. Wilson. Se utilizó esta pausa para volver a explicar los dos niveles dentro de las historias policíacas y cómo es posible diferenciarlas una vez reconociendo al narrador y lo que él o ella nos cuenta. Los alumnos respondieron en el “Cuaderno del detective” la primera parte del cuadro comparativo donde en forma grupal reconocieron al narrador (Watson), los personajes que aparecieron en su narración (Holmes y Wilson) y el espacio donde se está llevando a cabo la narración (Baker Street). En un segundo momento de la actividad, se leyó el testimonio del Sr. Wilson. Se regresó al ejercicio y nuevamente reconocieron el narrador (Wilson), personajes (ayudante y Duncan Ross) y los espacios. En este ejercicio, 16 de los alumnos entregaron cuadros comparativos completos y con información correcta (Imagen 11).

Al momento de revisar el orden de los acontecimientos narrados por el Sr. Wilson, los alumnos demostraron dificultad al momento de acomodar la secuencia de momentos. Por lo tanto, conforme se fue avanzando en la lectura, se hicieron más pausas de las establecidas en las fichas pedagógicas para permitirles asimilar los hechos narrados en el resto del cuento.

En sesiones posteriores se siguió trabajando en el reconocimiento de los elementos básicos y estructura del cuento policíaco. En la sesión 6 recuperamos sus saberes previos acerca de las partes del cuento: Planteamiento (inicio, desarrollo y final) a la cual le agregamos una: el clímax, que se encuentra entre el desarrollo y el final, que es el momento de mayor tensión y solución del problema. En su mayoría los alumnos conocían estas partes del cuento, por lo cual hacer este brinco hacia la estructura del cuento policíaco fue bastante natural. Comparamos la estructura tradicional con el camino o pasos del detective:

- Inicio: Donde se obtiene información (La víctima le cuenta la historia)
- Desarrollo: Investigación e hipótesis
- Clímax: Atrapar al criminal de acuerdo a la hipótesis
- Final: El detective explica cómo resolvió el crimen.

Los alumnos realizaron un apunte al respecto en su cuaderno y, para ejemplificar, se usó el cuento de la Liga de los pelirrojos, donde los alumnos debían recordar las partes importantes del relato.

En la sesión 7 y 8 se completó un mapa mental con los elementos característicos y recurrentes del cuento policíaco vistos en la sesión 2. Se explicó el funcionamiento de este tipo de estrategia para hacer apuntes y posteriormente los alumnos llenaron los espacios en blanco de acuerdo a la información que pudieron recuperar de sus copias. Como en esta ocasión hicieron trabajo autónomo tuve la oportunidad de sondear a todos los alumnos, revisar cada uno de los lugares y responder preguntas de forma personalizada. Si bien los alumnos respondieron el mapa mental de acuerdo a la información obtenida del texto, fue notorio que varios respondieron “por rencor” aunque estas palabras no estaban en el texto. Lo que creo que sucedió fue que tomaron la respuesta de una compañera que durante la actividad preguntó si ese podía ser el motivo del crimen. Cuatro alumnos sí respondieron con sus palabras los motivos del crimen a partir de la información que ofreció el testimonio de Turner (Imagen 12).

Para el Bloque II, se propuso como competencia esperada que el alumno fuera capaz de llevar a cabo su propia investigación a partir de la lectura de cuentos policíacos. Dicha investigación que se realiza al momento de enfrentarse al texto, recuperemos, se le denomina en este trabajo como lectura policíaca y esta se desarrolla a partir del razonamiento abductivo. Para poder medir cualquier avance que pudiese presentarse en los procesos de abducción por parte de los alumnos, se implementó una especie de prueba diagnóstica al final de la primera sesión.

Una vez finalizada la lectura oral por parte de la docente de un fragmento del cuento: “Los crímenes de la Calle Morgue”, se dio paso a una actividad de abducción, aunque no se le presentó de esta manera a los alumnos. Los seres humanos, como personas cognoscentes, son capaces de razonar y crear soluciones o respuestas a fenómenos que se presentan en su realidad; estas soluciones o hipótesis no siempre tendrán un sustento lo suficientemente lógico para ser justificadas, sin embargo, para efectos del proyecto, fue necesario establecer un punto de partida respecto a esta capacidad de crear hipótesis. En esta primera actividad, los alumnos debían crear una explicación sobrenatural a lo que pasó dentro del departamento de la Calle Morgue. Para ello, se les recordó que los cuentos de miedo y terror tienden a tener explicaciones sobrenaturales a los misterios que se

narran, así que su final debía de tener por lo menos un elemento sobrenatural o personaje propio de este tipo de cuentos. En esta actividad se les permitió trabajar de forma individual o en parejas. Se les dio 10 minutos para escribir en pocas líneas qué pudo haber sucedido en la habitación y se les permitió trabajar de forma individual o en parejas.

Tomando como referencia la rúbrica de la primera secuencia: 10 alumnos fueron capaces de escribir una explicación al crimen del cuento a partir de las características del cuento de terror, mientras que 4 alumnos escribieron una explicación al crimen del cuento, sin embargo, esta no corresponde a las características del cuento de terror (Imagen 13). Esta variable del elemento de terror tomó significancia dado que nos demostró la capacidad de los alumnos para recuperar conocimientos previos al momento de crear hipótesis. Dos alumnos sólo fueron capaces de recuperar información del cuento sin crear una explicación propia y otros dos alumnos no realizaron la actividad.

Como segunda actividad de diagnóstico tenemos “Expediente 2”, actividad donde los alumnos debían dar una hipótesis respecto a lo que creían que iba a pasar al final del cuento “La liga de los pelirrojos”. En esta actividad se esperaba que los alumnos fueran capaces de escribir una hipótesis y los datos o información que respaldan dicha aseveración. Las evidencias en los cuadernos nos indican que sólo 9 de los 18 alumnos fueron capaces de justificar su hipótesis (Imagen 14); en el caso de los otros 9 alumnos, sólo fueron capaces de redactar lo que creían iba a suceder esa noche, pero sin justificación o con justificaciones que no tenían relación a la historia. Respecto a este ejercicio, se debe puntualizar que la instrucción redactada en la actividad no correspondió con la actividad realizada durante la intervención. Durante el diseño del “Cuaderno del detective” se tuvo la idea de dejarles a los alumnos algunas páginas del cuento para leer en casa, no obstante, después de las primeras dos sesiones se optó por realizar sólo trabajo dentro de salón de clase. Este cambio en la metodología, anudado a los problemas de tiempos que se presentaron durante la sesión 3, motivó el cambio de dinámica.

Una vez realizada esta primera evaluación, se dio paso a la presentación de una metodología para crear hipótesis basada en el concepto de abducción de Peirce. Para contextualizar y poner práctica esta metodología, se expuso un caso ficticio basado en el cuento “Los tres estudiantes” de Arthur Conan Doyle. En forma de narración, se les presentó a los alumnos los acontecimientos posteriores al robo de un examen de historia. Se les narró una situación hipotética donde, el día del examen de historia, encontraron el

salón abierto, con pisadas de lodo en el suelo y una liga morada tirada cerca de las huellas. Como única testigo se tuvo a una docente de la institución que sólo pudo ver la ropa del ladrón pantalón de deportes negro y playera blanca (no se les indicó que se trataba del uniforme para que los alumnos lo dedujeran por sí mismos). Los alumnos escucharon con atención el caso y después de manera oral mencionaron la información que les parecía era relevante para resolver el caso. Se les reiteró que en esos momentos acababan de llevar a cabo el primer paso del detective y posteriormente se presentó la definición del concepto de “hipótesis”.

En la siguiente actividad, antes de iniciar, se les indicó que por el momento dejaríamos pendiente el resto de actividades respecto al caso del examen robado para aprender cómo hacer hipótesis a partir de la información recuperada. En esta actividad, titulada “El arte de hacer hipótesis” en el “Cuaderno del detective”, se les pidió a los alumnos observar la imagen de una habitación desordenada. Posteriormente, los alumnos contestaron las preguntas presentes en la segunda página de forma individual de acuerdo a sus observaciones de la imagen y sus experiencias y conocimientos previos. Para algunas preguntas se les motivó a ahondar en sus respuestas como: si el cuarto está desordenado, ¿por qué una persona dejaría el cuarto desordenado? Eso pareció interesarles y pronto empezaron a compartir sus respuestas como: por flojera, porque no tuvieron tiempo de ordenar, ya que hubo un crimen, etc.

Una vez que tuvieron todas las respuestas a las preguntas guía, los alumnos escribieron, basándose en estas respuestas, una hipótesis de quién estuvo en el cuarto (dueño del cuarto) y por qué no estaba ahí. Las respuestas fueron muy variadas, pero en su mayoría estaban sustentadas, por ejemplo, hubo algunas personas que localizaron un arma y por eso creían que había un crimen de por medio, mientras que otros se concentraron en los elementos más evidentes (Imagen 15). Al terminar se les indicó que acababan de llevar a cabo el segundo paso del detective: Investigación e hipótesis. Si bien en su mayoría los alumnos eran capaces de realizar la hipótesis de quién estuvo en el cuarto retratado en la imagen de referencia, la hipótesis de cuatro alumnos no correspondía con sus respuestas de las preguntas previas; por ejemplo, se presentó un caso donde un alumno contestó en un inicio que en la habitación había estado un hombre, pero en su hipótesis menciona a una mujer y más adelante menciona que más de una persona dejó la habitación para ir a comer. Otros 3 alumnos no respondieron la segunda

pregunta: “¿Por qué no está ahí?”. Un alumno no redactó sus hipótesis, pero sí respondió la segunda pregunta.

Antes de finalizar la sesión, se regresó al caso hipotético del examen robado: los alumnos comenzaron a hacer hipótesis respecto al ladrón del examen a partir de la información que antes habían recuperado. Poco a poco se mostraron más involucrados en la actividad. Se formalizó que: el ladrón era una niña (por la liga de pelo olvidada), que iba a esa escuela (por el uniforme) y que había robado el examen porque quería sacar las respuestas.

Después plantearon cómo se atraparía al criminal ya con la hipótesis fija. En este momento se desviaron un poco del método del detective proponiendo trampas para atraparla, pero se les recordó que primero debíamos localizarla. Finalmente, después de algunas propuestas más descabelladas, una alumna llegó a la solución: verificar quien tenía los zapatos sucios y ligas de cabello moradas. Para cerrar con la actividad se recuperó el último paso del detective en cualquier narración de este tipo: compartir la forma cómo resolvió el misterio. Para eso se les dio la invitación de compartir este proceso que realizaron en el salón de clases con amigos, familiares o profesores.

Como se ha apreciado hasta el momento, se ha creado un camino de actividades que le han permitido al alumno conocer y experimentar el proceso de abducción. A través de las actividades antes mencionadas, el alumno comenzó a crear hipótesis cada vez más justificadas, pero siempre bajo la supervisión y guía de la docente. Sin embargo, en la tercera etapa, la cual se llevó a cabo durante las sesiones 7 y 8, sesiones pertenecientes al Bloque III, pero estrechamente vinculadas al Bloque II, los alumnos tuvieron que llevar a cabo su propio trabajo de investigación de forma individual.

Posterior a la lectura de la primera parte del cuento “El misterio del Valle Boscombe”, los alumnos tuvieron que contestar las preguntas de la actividad: “Nota del caso del Valle Boscombe” (Imagen 16). En esta actividad los alumnos tuvieron que aplicar lo aprendido durante sesiones anteriores, recuperar sus experiencias previas realizando hipótesis tanto de forma grupal e individual, y llevar a cabo una lectura más consciente de los detalles presentados en la narración. Se les dificultó responder la siguiente pregunta: *¿qué cree que la policía?*, lo cual posiblemente se debió a que esta información no se encontraba de forma literal en el cuento y debía ser inferida. En el texto se dice que se llevaron arrestado al joven; en su mayoría a los alumnos se les dificultó

reconocer a este joven entre los involucrados ya mencionados en el texto. Fue necesario puntualizarles que debía pensar en el único personaje al cual se le denomina joven en el fragmento leído: en su mayoría llegaron a la respuesta correcta, aunque si se notó una dificultad al momento de realizar estas conexiones inferenciales.

La evidencia de los cuadernos nos indica que 10 alumnos son capaces de reconocer el crimen y localizar ciertas pistas para redactar una hipótesis, sin embargo, esta no es justificada textualmente. Con esto es posible ver el trabajo previo de los alumnos al momento de llevar a cabo su trabajo de abducción, sin embargo, a veces este trabajo no se ve reflejado en su hipótesis. En este caso, solamente 4 alumnos logran justificar su respuesta en el ejercicio en cuestión. Esto parece indicarnos que, si bien se ha iniciado un desarrollo en este tipo de razonamiento, es necesario seguir impulsando al alumno a realizar ejercicios de este tipo hasta que se vuelve una habilidad innata en el resto de sus actividades.

Como actividad secuenciada, se presentó durante la sesión 8 una actividad interactiva, la cual tuvo dos finalidades: i) propiciar una experiencia inmersiva del texto literario al representar de forma física y tangible una escena narrada en el cuento, y ii) permitirle al alumno refutar o confirmar su primera hipótesis con nueva información del caso. Por el momento nos concentraremos en la segunda finalidad al estar más relacionada con el método abductivo. Durante la actividad, los alumnos tuvieron que observar las pistas e intentar llegar a conclusiones verosímiles. Se pudo apreciar que los alumnos sí lograron llevar a cabo un segundo momento de abducción al momento de relacionar las pisadas con la escena del crimen y su origen, llegando a la conclusión que el asesino era realmente el Sr. Turner. Al llegar a esta nueva hipótesis, ya en el salón de clases, se les pidió que la compararan con la anterior y observaran cómo había cambiado gracias a esta nueva información.

Probablemente, las competencias específicas del Bloque III son las más complicadas de evidenciar empíricamente.

La primera de ellas, “Colabora con sus compañeros en las actividades grupales y comparte sus opiniones de forma respetuosa”, sólo fue posible registrarla a través de la bitácora del docente y en muchas ocasiones, este tipo de competencias necesitan de una observación de más sesiones previas a la intervención para ser verdaderamente objetivas. Con esto me refiero a que, en ocasiones, las colaboraciones y su avance de un punto

inicial a otro pueden estar condicionadas a factores de personalidad de los estudiantes y es por ello que es necesario tener un conocimiento más profundo de sus formas de relacionarse dentro del salón de clases para hacer una evaluación personal y específica. Sin embargo, si se discute esta competencia desde un punto de vista general, es posible decir que las sesiones, así como las actividades que se llevaron a cabo, siempre se desarrollaron en ambientes de respeto. En su mayoría los alumnos respetaban los turnos para tomar la palabra y de no hacerlo, con una actividad de recuperación de atención era posible recobrar el orden de la clase. En dos ocasiones los alumnos tuvieron la oportunidad de demostrar sus capacidades para trabajar en equipo. En ambos casos se trató de una actividad de preguntas donde todos los integrantes de cada equipo debían buscar la respuesta para que uno de ellos compartiera su respuesta y ganara un punto.

La primera actividad se llevó a cabo durante la sesión 2, donde se habló acerca del cuento policíaco, Arthur Conan Doyle y Sherlock Holmes. Para el repaso se organizó un juego de preguntas de opción múltiple y verdadero-falso. Cada equipo debía elegir un capitán que recogería su punto (en forma de estampa) para pegar en alguno de los cuadernos y para pedir la palabra debían de decir una palabra clave que iba cambiando durante la actividad: Rojo, azul y verde. Al inicio era muy fácil distinguir las personas que pedían la palabra, sin embargo, conforme avanzaron las rondas, los alumnos se mostraban más confiados en responder las preguntas y en las últimas preguntas se les pedía responder de forma coral al ser imposible distinguir entre todas las voces.

De acuerdo a las participaciones y respuestas corales, considero que los alumnos lograron en esta sesión:

1. Comprender las diferencias entre el cuento policíaco y el cuento de misterio y terror
2. Reconocer los personajes del cuento policíaco
3. Ser conscientes que el cuento policíaco cuenta la historia de investigación
4. Tener antecedentes sobre quien creó el cuento policíaco, quién escribió los cuentos de Sherlock Holmes y quién es el personaje Sherlock Holmes.

En esta actividad fue posible percibir que el grupo se dividía en dos: los que participan mucho y constantemente piden la palabra y los que prefieren mantenerse callados. Los que les gusta participar tendían a no escuchar a sus compañeros y tomar la palabra sin ser los designados. Asimismo, al ser un juego de quien contestaba primero, no

se podía percibir las respuestas individuales, ya que todos intentaban hablar más alto para opacar la voz del otro.

La segunda ocasión donde los alumnos trabajaron de forma grupal fue durante la sesión 7, después de leer la primera parte del cuento: “El misterio del Valle Boscombe”. Divididos en hileras, se les hicieron preguntas acerca del caso. Los alumnos podían pedir ayuda entre sus compañeros de equipo para encontrar la respuesta. Si respondían mal les expliqué que el criminal avanzaba y podía salirse con la suya, lo cual pasa en este tipo de relatos en caso de que el detective no recuerde la información del caso. A los alumnos les gustó la actividad y fue un incentivo para regresar a la lectura debido a que, si un equipo respondía mal, otros dos tenía la oportunidad de robar sus puntos. En esta ocasión hubo una mayor participación por parte de todo el grupo, así como momentos donde los integrantes de cada equipo ayudaban a encontrar la respuesta correcta. Igualmente, habría que recuperar que parte de este mayor orden al momento de compartir las respuestas se debió a que en esta ocasión el punto no se recibía a quien contestara más rápido, sino a quién contestara de manera correcta. Asimismo, cada equipo tuvo un turno donde se les proporcionaba la pregunta y tiempo para contestar.

En cuanto a la segunda competencia, la cual también está estrechamente relacionada con la hipótesis, lo más certero sería decir que se llegó a ella de forma parcial. Originalmente, la competencia se leía de la siguiente forma: “Es capaz de comprender y experimentar la función estética del lenguaje presente en los cuentos policíacos”. Es posible decir que los alumnos experimentaron la función estética del lenguaje al momento de leer estos cuentos debido a que la mayoría de las actividades que se realizaron paralelamente con la lectura de éstos tenían el fin de que los alumnos llevaran a cabo una investigación a la par que leían acerca de la investigación del protagonista. Por ejemplo: durante la lectura guiada del cuento “La liga de los pelirrojos” se motivó a los alumnos a hacer conjeturas a la par que se leían fragmentos y se les presentaban ayudas audiovisuales, como el mapa de la cuadra donde estaba la tienda del Sr. Wilson, para una mejor comprensión del espacio. Al realizar este ejercicio los alumnos, quienes tienen poca experiencia con el género y su juego interno, obtuvieron confianza al comprender las pistas que el texto les estaba otorgando y llevaron a cabo el ejercicio de crear una hipótesis en el “Expediente 2”.

Otra forma en que los alumnos pudieron experimentar la función estética del lenguaje fue por medio de la actividad: “La escena del crimen”. Después de leer unas cuartillas del cuento y hacer un repaso de lo que se había leído la sesión pasada, se dio paso a la lectura de la descripción de la investigación de campo en la escena del crimen. Durante la lectura se hicieron varias pausas para recuperar nueva información. Salimos del salón de clase a las 8:20 am en dos hileras, una de niñas y otra de niñas. Cuando llegamos les indiqué que debían observar la escena, compararla con el fragmento del cuento que acabábamos de leer, y no mover nada. Al inicio se les dificultó saber qué hacer, pero después de explicarles un poco más a fondo la actividad, se desarrolló la actividad de forma más natural. Después de unos minutos encontraron el pedazo de tela de la capa del criminal y el arma homicida. Poco a poco los alumnos comenzaron a fijarse en las pistas y su ruta. Como se aprecia en las últimas dos rúbricas de evaluación del Bloque III, se propuso un parámetro muy sencillo, afirmativo o negativo: “[Sí/No] toma apuntes y comunica sus descubrimientos con sus compañeros”. Las respuestas de los cuadernos arrojaron que, de 17 alumnos que estuvieron presentes, solamente un alumno no llevó a cabo la actividad establecida. En esta actividad no se tomó en cuenta la manera como se escribieron de las pistas, sino su redacción en el cuaderno (Imagen 17).

A esto podemos agregar las respuestas que se obtuvieron del Instrumento 2. Entrevista grupal final: “Evaluación final de la unidad didáctica: ‘El camino del detective’”. En ella, 12 alumnos comentaron haber disfrutado de los 2 cuentos leídos durante las sesiones. Asimismo, a la pregunta: “¿Qué cosas te gustaron de las clases?”, se recibieron, entre otras, las siguientes respuestas:

- i. Las actividades de descubrir
- ii. Nos enseñaron más de la investigación
- iii. Me gustó la actividad de resolver casos
- iv. Me gustó como ser detective

Con esto, podemos corroborar que los alumnos experimentaron la función estética del lenguaje esperada durante la lectura de un cuento policíaco.

No obstante, si bien se han enumerado las formas cómo se experimentó la función estética del lenguaje, no sería posible decir que ésta fue comprendida por los alumnos. Durante las sesiones 1, 2 y 8 se explicó la forma cómo el lenguaje escrito en cuentos de ficción nos lleva a sentir algo, a experimentar de un modo u otro las lecturas y lo que éstas

nos dicen. Sin embargo, no tenemos las evidencias necesarias para asegurar que existiera esta comprensión en los alumnos.

3.3 Últimos comentarios y conclusiones

La unidad didáctica “El camino del detective” es una propuesta que se presenta como una forma de introducir el género policíaco a los alumnos de sexto de primaria y, a la vez, propiciar una lectura donde los alumnos sean participantes activos al recuperar información del texto, llevar a cabo inferencias y proponer hipótesis que después serán comprobadas. Esta idea de invitar a los alumnos a llevar una lectura participativa, aquí denominada policíaca, se planteó desde un inicio del desarrollo de la propuesta basándose en la noción y confianza que los alumnos son capaces de llevar a cabo procesos de abducción. Este razonamiento abductivo es una habilidad, y como cualquier habilidad necesita ser guiada en un inicio para más adelante promover su desarrollo conforme el alumno avanza en su vida.

Hay que considerar que los resultados obtenidos de esta propuesta didáctica no son generalizables, y se encuentran limitados al contexto donde se llevó a cabo la intervención. No obstante, los resultados obtenidos de la recuperación y revisión de la evidencia antes mencionada, nos permiten ver que, por lo menos en esta comunidad de alumnos, los cuentos policíacos pertenecientes al canon holmesiano son textos literarios que ofrecen una gama de beneficios y oportunidades dentro de la educación literaria para los alumnos de sexto de primaria. Si bien no todos los textos policíacos serán los más adecuados para las edades con las que se trabajó esta propuesta didáctica o cumplen con las reglas establecidas por el mismo género, la clave es reconocer los cuentos “adecuados”, pensando este adjetivo como una forma de denominar aquellos que efectivamente llevan a su lector a experimentar la función estética propia de este tipo de textos, es decir, llevarlo a una aventura de investigación y descubrimiento. Como se explicó en apartados anteriores, la selección del cuento y versión de éste son momentos clave al momento de componer el corpus que se trabajará en el salón de clases.

Como se apreció en el apartado anterior, es posible admitir que se cumplieron en distintos niveles la mayoría de los objetivos establecidos durante las primeras etapas del proyecto. Asimismo, fue posible localizar un hilo conductor que une cada una de ellos, el cual no se había tomado en cuenta en un inicio y refuerza la hipótesis del presente trabajo

de investigación-acción. Este hilo conductor se puede exponer de la siguiente manera: el alumno, al conocer la poética del cuento policíaco, así como los fundamentos para la creación de hipótesis, es decir, el razonamiento abductivo, y reconocer los elementos y estructura fundamental de este tipo de cuento, tiene los conocimientos y estrategias necesarios para llevar a cabo una lectura policíaca, la cual no es más que una forma de llevar a cabo un razonamiento abductivo durante la lectura; y al llevar a cabo la lectura policíaca, el alumno experimenta la función estética del lenguaje propio de este tipo de textos.

Esta idea supone una confirmación de la importancia de tener una perspectiva constructivista al momento de impartir alguna clase de literatura: se ha visto a través de esta intervención que al hacerlo, el alumno será capaz de llevar a cabo lecturas activas y participativas siempre y cuando tengan los conocimientos, estrategias y herramientas necesarias para poder llevar a cabo las actividades o ejercicios que se le propongan dentro del salón de clases. Por lo tanto, es necesario resaltar la importancia de tener en cuenta una secuencia didáctica que, primero, le permita al alumno obtener la información necesaria respecto al tema en cuestión y una noción de lo que se espera de él en los ejercicios que se están proponiendo: después le ofrezca una guía de trabajo para completar estos ejercicios bajo la supervisión del docente y, finalmente, permitirle completar las actividades de manera autónoma.

El acompañamiento del docente, sobre todo en las actividades relacionadas con el desarrollo del razonamiento abductivo aplicado en los cuentos policíacos, resultó benéfico para los alumnos en diferentes niveles y áreas. Las evidencias presentadas en el apartado anterior nos permiten ver que predominaron dos tipos de evolución positiva en el grupo. Por un lado, se encuentra el avance en la manera en que hacían hipótesis, tal es el caso de la alumna A1 la cual mostró una mejora significativa en la recuperación de información y redacción de hipótesis de acuerdo a la información obtenida de los textos (Imagen 20). Por otro lado, podemos resaltar cambios positivos de actitud respecto a la lectura; los ejemplos más evidentes de este cambio los podemos encontrar en los alumnos A12 y A13, quienes durante el Bloque I no obtuvieron calificación en dos ejercicios al no llevarlos a cabo, y durante el Bloque III completaron de forma parcial las actividades y participaron en la actividad fuera del salón de clases. Si bien esto podría parecer algo minúsculo, al no mostrar la misma apatía hacia las lecturas y actividades, se ha dado el primer paso hacia

una mejora tanto de su relación con la literatura como de sus habilidades de comprensión lectora.

Relacionado con este último punto, el cual alude directamente a la motivación como elemento fundamental para una educación literaria, nos lleva a resaltar una característica fundamental de la propuesta didáctica: la diversidad de actividades y formas de acercamiento al texto literario. El uso del “Cuaderno del Detective” como un portafolio de actividades que los alumnos podían manipular de forma más libre, permitió propiciar varios cambios a la manera como suele presentarse el ámbito de la literatura dentro del salón de clases. En primer lugar, se encuentra la separación del estudio del texto literario del resto de los ámbitos de estudio de la materia de Lengua Materna: Español; esta separación permitió que el alumno pensara las actividades relacionadas con la lectura como algo más además de trabajo académico, recuperando así la parte gozosa y lúdica de la lectura literaria. Asimismo, al momento del diseño de las actividades se buscó que estas fueran siempre distintas, pero siempre en relación para así permitir el desarrollo que se mencionó anteriormente. Este tipo actividades plasmadas en el “Cuaderno del Detective”, complementadas con el uso de herramientas digitales para presentar los textos literarios, la presentación de juegos de preguntas y de actividades donde los alumnos pudieran experimentar a través de la vista y el tacto los lugares descritos en el cuento, propició que los alumnos se mostraran motivados al momento de llevar a cabo las tareas de recuperación de información y creación de hipótesis durante la lectura de los cuentos.

Para concluir este apartado, habría que recuperar uno de los objetivos que no se llegaron a conseguir de la forma que se esperaba en un inicio. En la hipótesis que se presenta en la introducción puede leerse: “permitirá que los alumnos de sexto de primaria experimenten y comprendan la función estética del lenguaje literario”. En este caso, los resultados nos muestran que los alumnos fueron capaces de experimentar la función estética del lenguaje literario, sin embargo, no existe evidencia que confirme que lograron comprender la función estética. Para el presente proyecto, se pensó la comprensión como la asimilación y reconocimiento de los mecanismos discursivos utilizados por el autor para provocar cierta emoción o reacción en el lector. Aunque esta función se presentó y explicó durante las sesiones acerca de la poética del cuento policíaco, sería imposible asegurar con los instrumentos utilizados en esta intervención que los alumnos comprenden estos

mecanismos, lo cual también es coherente con la edad de los alumnos y el enfoque que tuvieron las actividades que componen la unidad didáctica.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha dado como resultados una serie de posibilidades tanto teóricas como prácticas en la forma como se llevan a cabo las clases de literatura a nivel primaria, específicamente en sexto de primaria. El diseño e implementación de la unidad didáctica, “El camino del detective”, ha permitido comprobar la pertinencia de crear planeaciones, estrategias y materiales didácticos que estén enfocados al estudio de la literatura y que además permitan maximizar los momentos disponibles para la obtención de los aprendizajes esperados de este ámbito. A lo largo de este camino de investigación, diseño e intervención, se fueron formulando distintas conclusiones que permitieron el progreso del presente trabajo, por lo tanto, a continuación, se presentan las conclusiones generales que fueron resultando conforme el proyecto fue creciendo y madurando con el paso de los meses.

La creación de cualquier cosa: un objeto, instrumento o teoría, suele tener como origen una necesidad que debe cubrirse o un problema que ha de resolverse. La propuesta didáctica que ha resultado de este trabajo nació como una respuesta a la problemática relacionada con la forma cómo se ha enseñado literatura en primaria y los desalentadores resultados que se han obtenido hasta el momento en dicho ámbito. En el capítulo I se presentó un esbozo del estado de la educación literaria en México, donde destacaron dos elementos a considerar: los principales objetivos y aprendizajes esperados dentro del ámbito de la literatura, y la falta de relación entre lo que exige el currículum y las herramientas y materiales disponibles dirigidos a los docentes para cumplir dichas expectativas. Esta investigación del ámbito educativo en México presentó una imagen más clara de lo que se esperaba de la propuesta didáctica que tendría que crearse y la manera como ésta se podría integrar a esta realidad. Al tomar en cuenta lo que ya estaba presente en el plan de estudios actual (*basado en el Modelo Educativo 2016*), fue posible comenzar a delimitar el proyecto de intervención como una unidad didáctica con sesiones limitadas y una serie de secuencias didácticas que tomaran en cuenta los objetivos y aprendizajes esperados establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el grado de sexto de primaria.

Como toda propuesta didáctica, fue necesario establecer el qué enseñar. La revisión del estado de la cuestión respecto al cuento policíaco permitió ver en este subgénero narrativo, una posibilidad de introducir al alumno en el estudio de otros subgéneros de una forma más dinámica y apropiada para la edad de los alumnos. Igualmente, al estudiar su relación con el subgénero narrativo de terror y misterio, fue posible justificar su posibilidad como unidad didáctica secuencial al Bloque II “Escribir cuentos de misterio o de terror para su publicación”. Esta justificación fue un elemento importante porque un elemento fundamental de este proyecto de investigación fue la pertinencia real que podría tener esta propuesta didáctica en un espacio escolar real.

Pensando en esta necesidad de establecer la pertinencia de este tipo de textos en el aula, además de realizar una revisión bibliográfica de la historia del subgénero narrativo policíaco, así como de sus principales teóricos y críticos, también se llevó a cabo una exploración de las formas cómo se había integrado la novela y el cuento policíaco en diferentes niveles educativos. Al analizar la forma cómo se había tratado este subgénero, fue posible recuperar que, efectivamente, el cuento policíaco es un subgénero narrativo atractivo para los jóvenes lectores. Sin embargo, esta misma investigación reveló que este tipo de narraciones se había trabajado como un medio en lugar de un objeto de estudio por sí mismo. Es de esta forma como la propuesta didáctica comenzó a perfilarse hacia la innovación; al tomar en cuenta lo que había funcionado, fue posible enfocar el diseño hacia lo que hay que mejorar. A diferencia de los acercamientos anteriores a la presente propuesta didáctica, se buscó fomentar una lectura comprensiva y participativa que, a la vez, propiciara una experiencia estética del alumno al momento de llevar a cabo la lectura de los textos.

La etapa de investigación teórica permitió delimitar el constructivismo como teoría educativa principal, el estructuralismo como teoría literaria pertinente para el reconocimiento de los elementos principales de los cuentos seleccionados y la teoría de la abducción de Peirce como teoría semiótica para el desarrollo de las habilidades de inferencia y creación de hipótesis de los alumnos. Cada una de ellas sirvió como base para el diseño de la unidad didáctica, “El camino del detective” y la creación de sus secuencias didácticas y sus materiales, entre estos últimos, el “Cuaderno del detective”.

Durante estos momentos de investigación, se pudo localizar que las tanto la semiótica de Peirce y el constructivismo de Ausebel no sólo eran adecuadas para la edad

de los alumnos y el espacio (educación formal) donde se pensaba llevar a cabo el proyecto, también tenían una relación de concordancia al dotarle al sujeto estudiado un papel activo dentro de los procesos tanto de aprendizaje como de interpretación. En este punto encontramos una comprobación de la pertinencia del uso de cuentos policíacos, dado que este tipo de textos también invitan al lector a ser un agente participativo durante la lectura. Por su parte, el estructuralismo sirvió como una guía al momento de establecer una poética del cuento policíaco comprensible para el alumno de sexto de primaria. Sin embargo, la comprobación de su pertinencia y utilidad dentro del salón de clases sucedió hasta la etapa de intervención, donde finalmente se puso en práctica la unidad didáctica.

Como se desarrolló a lo largo de los últimos capítulos, la propuesta didáctica, “El camino del detective”, tuvo tres objetivos específicos: introducir al alumno en el cuento policíaco y sus componentes, guiar al alumno en el desarrollo de su razonamiento abductivo e invitarlo a ser parte del juego, es decir, experimentar el efecto estético de este tipo de textos, y llevar a cabo una lectura policíaca. A lo largo de la intervención se comprobó casi en su totalidad la hipótesis que dio génesis al proyecto: la presentación de los cuentos policíacos y su poética a partir del diseño e implementación de una unidad didáctica enfocada al tema, efectivamente, les permitió a los alumnos conocer acerca de este subgénero narrativos, sus elementos y estructura básica, así como lograr experimentar la función estética del lenguaje de este tipo de textos. De igual forma, una vez finalizada la intervención, se pudo comprobar que se cumplieron los objetivos particulares del proyecto, tal como se expone en el apartado “3.3 Últimos comentarios y conclusiones” el Capítulo III.

Sin embargo, la intervención también permitió ubicar problemas que dieron como resultado diversos cambios que tuvieron que hacerse tanto a las planeaciones preliminares y algunas de las actividades programadas. Siguiendo el Modelo de Kemmis de investigación-acción (1988), durante el transcurso de las sesiones se hicieron constantes seguimientos durante el desarrollo de las primeras sesiones de la intervención. A partir de estas observaciones fue posible, además de localizar problemáticas y obstáculos que no se habían considerado durante el diseño de las planeaciones y los materiales didácticos, encontrar soluciones y nuevas estrategias acordes a la realidad donde se llevó a cabo la intervención. Entre las problemáticas que mayor impacto tuvieron durante esta etapa podemos destacar dos: la necesidad de encontrar versiones de textos

afines a los alumnos con quienes se está trabajando y la inestabilidad del tiempo dedicado al estudio del ámbito de la literatura.

El tema de las versiones y adaptaciones de los cuentos que se trabajaron durante las sesiones ya fue expuesto de forma más amplia en el Capítulo III, sin embargo, es necesario recuperar la experiencia debido a que supone un elemento a tomar en cuenta si se piensa volver a implementar la unidad didáctica. Aunque gracias al modelo Kemmis se pudieron hacer modificaciones y adecuaciones a las fichas pedagógicas y las lecturas y su forma de presentarlas al grupo, queda la incógnita si el presentar una versión adaptada desde el inicio supondría un mejor desarrollo de las actividades relacionadas con el cuento “La liga de los pelirrojos”. Esto último debido a que fue posible ver una diferencia entre sus respuestas del cuento de “La liga de los pelirrojos” y “El misterio del Valle Boscombe”, siendo este último una versión adaptada desde su introducción al grupo. En las actividades relacionadas con el primer cuento, las respuestas de los alumnos eran más sencillas y se notaba una menor participación que con el segundo. Fue posible notar una mejor recepción del segundo cuento comparado con el primero gracias a que en la entrevista grupal final (Instrumento 02) la mayoría comentó preferir el cuento al cual se le hicieron estas modificaciones. Si bien estos cambios se le pueden atribuir a que los alumnos ya tenían la referencia del funcionamiento del primer cuento, así como a una actividad previa donde los alumnos pusieron en práctica el método abductivo o “El arte de hacer hipótesis”, queda por comprobar si este cambio también pudo ser producto del cambio de versión a una más reducida y centrada en la información necesaria para la solución del enigma.

Respecto a la segunda problemática, esta experiencia nos lleva a concluir que es necesario considerar los días festivos e inhábiles, así como distractores externos como eventos religiosos o cívicos, al momento de crear y llevar a cabo las planeaciones, así como la asignación de días para las sesiones. Sin embargo, aunque se presentaron sesiones donde el avance fue poco, se comprobó que la existencia de una unidad didáctica compuesta por planeaciones donde se presenten actividades bien delimitadas y secuenciadas, permite mitigar estos problemas de tiempo, dado que no fue necesario agregar nuevas sesiones para poder cumplir con los objetivos de la misma. Por lo tanto, la unidad didáctica, “El camino del detective”, se postula como una forma de maximizar los momentos disponibles para las sesiones dedicadas al estudio del texto literario. No

obstante, este no es el único beneficio que se obtuvo a partir del producto obtenido al final del presente proyecto.

Entre estos beneficios tenemos la creación del portafolio “Cuaderno del detective” y la multiplicidad de ejercicios y actividades en él, así como estrategias para su implementación en todas las sesiones de la unidad didáctica. Se encontró que los alumnos se sentían interesados a experimentar con las nuevas formas de tomar apuntes y plasmar sus respuestas a los ejercicios; los mapas mentales, los cuadros comparativos y los espacios libres donde podían redactar sus notas sin la rigidez que suele tener un apunte de cualquier otra materia, propiciaron una mejora en la participación entre los alumnos, lo cual se comprobó en la entrevista intermedia. Asimismo, cada ejercicio dentro de este instrumento respondió a una de las fases del aprendizaje significativo de Ausubel (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Los primeros ejercicios del “Cuaderno del Detective” (Instrumento 04, páginas 1 y 2) tenían como finalidad introducir a los alumnos en la unidad didáctica recuperando sus conocimientos previos respecto a los cuentos de terror y misterio y su capacidad de crear explicaciones a fenómenos desconocidos. A esta fase inicial se complementó con la exposición del tema central de la unidad didáctica: el cuento policíaco; la redacción de apuntes al respecto y la presentación del método para hacer hipótesis a partir de los ejercicios "Expediente 2" y "El arte de hacer hipótesis". Con esto el alumno tuvo en todo momento un referente al cual regresar al momento de las lecturas o el desarrollo de otras actividades, si así él o ella lo deseaba. Conforme los alumnos fueron avanzando, estos ejercicios se complejizaron paulatinamente, permitiéndoles poner en práctica sus nuevos conocimientos de formas distintas en cada ocasión: al inicio completaban dichos ejercicios de forma grupal con la docente y más adelante de forma grupal sólo con la guía de la docente y finalmente de manera individual.

Por su parte, las actividades interactivas donde los alumnos podían simular el proceso de investigación sirvieron para lograr el objetivo de introducir al alumno al juego del cuento policíaco y con ello, llevarlo a experimentar la función estética de este tipo de textos. Estas actividades se pudieron encontrar en diferentes momentos y de maneras más o menos evidentes, lo cual demuestra que la creación de esta interacción recreativa y significativa con el texto policíaco no se limita a los materiales disponibles. La actividad llevada a cabo afuera del salón de clases, “La escena del crimen” (Imagen 18), si bien les permitió a los alumnos experimentar con todos sus sentidos lo narrado en el cuento “El

misterio del Valle Boscombe” y hacerlos sentirse como parte de la historia, también conlleva una preparación más minuciosa que el resto de las actividades presentadas dentro de la unidad didáctica. Tomando esto en cuenta, también se presentan en otras sesiones de la unidad didáctica dos estrategias que también permiten esta interacción del alumno con el texto, haciéndolo partícipe activo del proceso de investigación, sin la necesidad de crear un espacio fuera del salón de clases.

La primera de estas estrategias es dotarle al alumno de referencias gráficas de la historia como mapas o ilustraciones de personajes creados a partir de la lectura que le permitan visualizar mejor el espacio o personas involucrados en el misterio. Es aquí donde habría que recalcar los beneficios del uso de tecnología como presentaciones y proyecciones dentro del salón de clase. En este ejercicio en particular, el exponer el mapa de la ciudad, así como imágenes del principal sospechoso, a la par que se llevaba a cabo la lectura de un fragmento del cuento “La liga de los pelirrojos”, sirvió de apoyo para la creación de la hipótesis en el ejercicio “Expediente 2”.

La segunda estrategia que puede ayudar a propiciar esta introducción al juego de investigación, es simplemente plantear oralmente situaciones hipotéticas donde los alumnos deben ayudar a detener al criminal. Sin tener que utilizar otro material además del pizarrón y un marcador, es posible crear una actividad interactiva donde los alumnos se encuentran en competencia con un criminal invisible pero, presente para ellos. Esta estrategia se utilizó al finalizar la lectura del primer fragmento del cuento “El misterio del Valle Boscombe”, proponiendo un juego de preguntas donde cada respuesta errónea significaba que el criminal tenía más probabilidades de escapar y cada respuesta correcta los acercaba más a él para darle captura. Como se mencionó en el Capítulo II, los alumnos aún pueden verse motivados por este tipo de juegos y dinámicas, y los resultados del presente proyecto nos demuestran que el conjugar el juego con la lectura de comprensión supone una mayor motivación y participación entre los alumnos.

Todo lo anterior demostró que la lectura de textos literarios y sus actividades, no necesariamente deben limitarse a los métodos tradicionales donde una lectura (ya sea individual o grupal) se complementa con una actividad de recuperación de información a través de preguntas tanto orales como escritas.

Por último, queda abierta la posibilidad de ampliar este proyecto y abrirlo a otros niveles y contextos, siempre y cuando tomemos en cuenta que la educación es un campo

cambiante con sujetos con diferentes necesidades, experiencias e insumos disponibles. Si bien la unidad didáctica, “El camino del detective”, contenga una planeación establecida en 3 bloques o secuencias didácticas y 8 fichas pedagógicas donde se establecen actividades para docentes y alumnos y tiempos delimitados para cada una de ellas, así como material para el desarrollo de las sesiones (“Cuaderno del detective”, dos presentaciones y dos cuentos policíacos de Arthur Conan Doyle adaptados), estos elementos no son suficientes para que cualquier docente pueda implementarla dentro del salón de clases. Esto debido a que los elementos de la planeación presentes no son suficientes como para dotarle al docente los conocimientos necesarios para llevar a cabo las sesiones tal cual han sido redactadas. Por lo tanto, si en algún momento se busca extender el uso de esta unidad didáctica, será fundamental crear sesiones adicionales para capacitar a los docentes antes de poner en práctica esta unidad dentro del salón de clases. Lo anterior no se considera un impedimento para crear un cambio en la forma cómo se trabaja el ámbito de Literatura en el salón de clase; más bien se ve como una nueva oportunidad. En el capítulo I se presenta la desconexión entre lo que se espera del maestro y las herramientas que se le ofrecen para llegar a estas metas y objetivo; el complementar esta unidad didáctica con una capacitación no sólo estará beneficiando al alumno, también al docente al dotarle de los conocimientos necesarios para utilizar los materiales y lecturas de la propuesta y adecuarlos a su grupo y sus necesidades.

La propuesta didáctica “El camino del detective”, diseñada y aplicada para alumnos de sexto de primaria, ha permitido apreciar que la lectura literaria puede llevar a los alumnos a desarrollar otras habilidades, además de las relacionadas con la lectura. Asimismo, comprueba que es más significativo leer textos narrativos de diversos subgéneros, siempre que se estudien los elementos y características de dichos géneros, en lugar de fomentar la lectura aislada de distintos textos a lo largo del ciclo escolar. El mismo plan de estudios inicia con el estudio de cuentos de terror y misterio, ¿por qué no se mantiene la misma dinámica con otros géneros? “El camino del detective” nos demuestra que existe un espacio vacío dentro del curriculum, un espacio que separa lo que el profesor tiene a su disposición para enseñar literatura y lo que el plan de estudio espera que se enseñe. A lo largo de este proyecto, esta ausencia de materiales enfocados al texto literario y su tratamiento dentro del salón de clases se vio como una oportunidad para crear una propuesta didáctica que lograra llenar este vacío. Al momento de ponerla

en práctica, pudimos comprobar lo necesario que es tener materiales y planeaciones dedicados específicamente a lograr los aprendizajes esperados para el ámbito de literatura. Además, fue posible comprobar los beneficios que trae el proponer nuevas formas de presentar y compartir la literatura al salón de clases. Los espacios vacíos no han desaparecido, pero ahora sabemos que la respuesta de llevar a los alumnos a tener una educación literaria significativa es diseñar nuevas maneras de planear y desarrollar una clase de literatura.

Bibliografía consultada

Amaya Godoy, V., Contreras Fuentes, R., Ibáñez Bascuñán, G. & Ramírez Villarroel, C. (2016). *El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: una propuesta didáctica para séptimo año básico* [Tesis para obtener grado, Universidad del Bio Bio]. Recuperado de: http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1168/1/Amaya_Godoy_Victor.pdf.

Balbuena Corro, H. [coord.] (2014). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Barthes, R. (1970). "Introducción al análisis estructural del relato". *El análisis estructural del relato, Comunicaciones 8º* (pp. 9-44). Editorial Tiempo Contemporáneo.

Barthes, R. (1972) "El efecto de realidad". *Lo verosímil*. Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 95-101

Barthes, R. (2004). *S/Z*. Siglo XXI Editores.

Bonilla Rius, E. [Coord.] (2017). *Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/6grado/1LpM-Primaria6grado_Digital.pdf

Burrow, M. (2019). "Holmes and the history of detective fiction". Allan, J. y Pittard, C. (Eds.), *The Cambridge companion to Sherlock Holmes* (pp. 15-28). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316659274.003.

Cano Ruiz, A., Hess Zimmerman, K. & Veytia Bucheli, Ma. G. (2017). "Análisis de la asignatura Lengua materna y Literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016" [Simposio] Rodríguez Hernández, B. A. [coord.]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*.

- Carr, W. & Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. FCE - Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/109695?page=146>.
- Chesterton, G. K. (1947). "A defence of detective Stories". Haycraft, Howard (Ed.) *The Art of the Mystery Story: A collection of critical essays* (pp. 3-6). Grosset & Dunlap.
- Coll, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142
- Coll, C. (2007). *Psicología y Curriculum*. Paidós.
- Colmeiro, J. F. (1994). "Códigos narrativos de la novela policíaca". *Semiótica y modernidad: actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, 2, 115-126. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940605>
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria" *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación".
- Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html#l_0_
- Colomer, T. (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido" *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22, 2-19.
- Conan Doyle, A. (2010) *Sherlock Holmes. Anotado. Relatos I*. Akal
- Conan Doyle, A. (2018) *Las aventuras de Sherlock Holmes*. Anders Producciones S.L.
- Conan Doyle, A. (2020) *Sherlock Holmes. Cuentos completos [Vol. I]*. Valdemar.
- Conan Doyle, A. (s.f.) *Las aventuras de Sherlock Holmes*. Susaeta Ediciones
- De Undurraga, F. (2011). "Relato policial y el crimen que lo habita". *Revista chilena de literatura* (78), 29 – 48. <https://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n78/art02.pdf>

- Delors J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación", *En La educación encierra un tesoro*. Unesco, 89-103.
- Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto*. Secretaría de Educación Pública. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf
- Duarte Calvo, A. (2018). Abducción y "lógica docens". *Revista de Filosofía*, 43(1), 27-47. <https://doi.org/10.5209/RESF.60198>
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Editorial Lumen.
- Everaert-Desmedt, N. (2004). "Peirce's Semiotics", *Signo*. https://nicole-everaert-semio.be/PDF/esp/semiotica_peirce.pdf
- Freeman, R. A. (1947). "The art of the detective story". Haycraft, Howard (Ed.) *The Art of the Mystery Story: A collection of critical essays* (pp. 7-17). Grosset & Dunlap.
- Galindo, J. R. & Martínez I. (2014). "Fortaleciendo la Motivación Mediante Estrategias de Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria Galindo". *Innovare*. 3(2), 11-25. <https://www.lamjol.info/index.php/INNOVARE/article/view/2305/2089>García
- García-Gaitero, O. (2014) "La autorregulación en primaria", *Rastros Rostros* 16(30), 115-118.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Secretaría General Técnica.
- González Jaramillo, L. M. & Rubio Bedoya, R. A. (2016). *Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora en textos narrativos (cuentos policíacos) en estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria* [Tesis de licenciatura,

Universidad Tecnológica de Pereira]. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/84108701.pdf>.

Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural*. Investigación Metodológica. Gredos.

Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Editorial Anagrama.

Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300181&lng=es&tlng=es.

Houser, N. (2012). "Introducción". *Obra filosófica reunida Charles Sanders Peirce. Tomo I (1867-1893)* (pp. 23-66) Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/book/482622449/Obra-filosofica-reunida-Tomo-I-1867-1893>

Huizinga, J. (2007) *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (17 de octubre del 2020). Resultados Planea. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/#>

Jakobson, R. (1984) "Lingüística y poética". *Ensayos de lingüística general*. Ariel, pp. 347-395.

Jurado Valencia, F. (1995). "Lectura, incertidumbre, escritura". *Forma y función*, 8, 67-74.

Karschay, S. (2019). "Doyle and the criminal body". Allan, J. y Pittard, C. (Eds.), *The Cambridge Companion to Sherlock Holmes* (96-110). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316659274.009.

Knox, R. A. (1947). "A detective story decalogue". Haycraft, Howard (Ed.) *The Art of the Mystery Story: A collection of critical essays* (pp. 194-196). Grosset & Dunlap.

Kristeva, J. (2001) *Semiótica*, Volumen 1. Editorial Fundamentos.

- Lima Muñiz, L. [Coord.] (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Linares, R. (2018). "Realidad y significación. El giro semiótico como perspectiva y propuesta de ponderación epistémica". *Cinta de moebio*, (63), 283-296. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300283>
- Maddaleno, M., Munist, M. M., Silber, T. J. & Suárez Ojeda, E. N. [Edit.] (1992) *Manual de medicina de la adolescencia*. Organización panamericana de la salud.
- Margallo, A. M. (2012). "El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10, 69-85.
- Martín Cerezo, I. (2006). *Poética del relato policíaco (de Edgar Allan Poe a Raymond Chandler)*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Mendoza Fillola, A. (2006). "La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria". <https://biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>
- Morales Zuñiga, L. C. (2013). "Sherlock Holmes y la enseñanza de la investigación socioeducativa". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-20.
- Moreno, M., Carvajal, E., & Arango, Y. (2012). La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 181-197
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Nicol, B. (2019). "Holmes and literary theory". Allan, J. y Pittard, C. (Eds.), *The Cambridge Companion to Sherlock Holmes* (pp. 185-198). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316659274.014.
- Núñez del Río, Ma. C. & Fontana Abad, M. (2009). "Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en

- alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20 (3), 257-269. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4170/Documento.pdf>
- Organización meteorológica mundial (s.f.). "Nubes. Descripciones de las nubes". <https://cloudatlas.wmo.int/es/descriptions-of-clouds.html>
- Ortega Estrada, F. (2017). "Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (1), 43-62. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). "El constructivismo como teoría y método de enseñanza". *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), 93-110.
- Peirce, C. S. (2012). *Obra filosófica reunida. Charles Sanders Peirce Tomo II (1893-1913)*. Fondo de Cultura Económica.
- Peirce, C. S. (1974) "División de los signos". *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 21-44.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Pineda Repizzo, A. F. (2006). "Abducción, Intensión y Sherlock Holmes". *CUADRANTE PHI Revista Estudiantil de Filosofía* (13), 1-18. Disponible en: https://issuu.com/cuadrantephi/docs/abduccion_intension_y_sherlock_h
- Pintrich, P. R. & H. Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (2a. ed.). Pearson Educación. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/45324?page=33>
- Poe, E. A. (1908). "Filosofía de la composición". *Revista Moderna de México*, ítem 173, 132-139. https://bibliotecavirtualdemexico.cultura.gob.mx/libros/CJM/35299_173.pdf
- Poe, E. A. (1973). "Hawthorne" [Trad.] Julio Cortázar. *Ensayos y críticas*. Alianza, 125-141. <https://es.scribd.com/document/219476010/Hawthorne-Por-E-a-Poe>
- Poe, E. A. (2020) "Los crímenes de la Calle Morgue". Fondo de Cultura Económica.
- Reyes-Torres, A. (2011). "A pedagogical approach to detective fiction" en *International Education Studies*, 4(5), 33-38.

- Rodríguez, E. (2005). "Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias". *Enunciación*, 10(1), 107–112.
<https://doi.org/10.14483/22486798.459>
- Rojas Samperio, E., Pelletier Martínez, H. E., Tenorio Sil, V., Victoria Anaya, E. M., Viveros Anaya, L. M., Oros Luengo, M.J. & Hernández Hernández, A. C. (2020). *Español Sexto Grado*. Secretaria de Educación Pública.
- Sacristán, G. J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, S.L.
- Sanmartí, N. (2005). "Capítulo 1. La unidad didáctica en el paradigma constructivista". Couso, D., Vadillo, E., Perafán Echeverri, G. A. & Adúriz-Bravo, A. [Autores] *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. Cooperativa (pp. 13-57). Editorial Magisterio. <https://es.scribd.com/document/479743428/Unidades-didacticas-en-ciencias-y-matematicas>
- Saussure, F. (2012). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Savater, F. (1983). "Novela detectivesca y conciencia moral", *Los cuadernos del Norte* (19), 8-11. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/pdf/19/19_08.pdf
- Sebeok, T. A. (1989). "One, two, three... uberty (A modo de introducción)". Eco, Umberto y Sebeok, Thomas A., (Ed.) *El signo de los tres. Dupin, Holmes y Peirce*. (pp. 19-30). Editorial Lumen.
- Sebeok, T. A. & Umiker-Sebeok, D. J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de investigación*. Ediciones Paidós.
- Sebeok, Thomas A. & Umiker-Sebeok, D. J. (1989). "Ya conoce usted mi método»: Una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes", Eco, Umberto y Sebeok, Thomas A. (Ed.). *El signo de los tres. Dupin, Holmes y Peirce*. (pp. 31-81). Editorial Lumen
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2022) *Principales Hallazgos: Rima. Recopilación de información para la Mejora de los Aprendizajes*.

<https://www.seg.guanajuato.gob.mx/RIMA/SitePages/docs/PRESENTACION%20RIMA.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 6º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Programa Lengua Materna. Español. Primaria. 6º. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-ae-lengua-materna-espanol6.html>

Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2011). "El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf

Symons, J. (1992). *Bloody murder: from the detective story to the criminal novel*. Warner Books, Inc. https://archive.org/details/bloodymurderfrom00symo_0/mode/2up?view=theater

Thomson, D. (1947). "Masters of the mystery". Haycraft, Howard (Ed.) *The art of the mystery Story: A collection of critical essays* (pp.128-145). Grosset & Dunlap.

Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J. H. & García Fraile, J. A. (2010) *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

Todorov, T. (1970). "Las categorías del relato literario" *El análisis estructural del relato* (pp. 155-192). Editorial Tiempo Contemporáneo.

Todorov, T. (1972). "Lo verosímil que no se podría evitar" en *Lo Verosímil* (pp. 175-178). Editorial Tiempo Contemporáneo.

Todorov, T. (s.f.). "Tipología de la novela policial" en *Poética de la prosa* (Trad. Silvia Hopenhayn). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/193968304/Todorov-Tzvetan-Tipologia-de-la-novela-policial>

- Usán Supervía, P. & Salvera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v32n125/2215-3535-ap-32-125-95.pdf>
- Van Dine, S. S. (1947). "Twenty Rules for Writing Detective Stories". Haycraft, Howard (Ed.) *The art of the mystery story: A collection of critical essays* (pp. 189-193). Grosset & Dunlap.
- Vargas Franco, A. (2001) "El lenguaje como goce. Consideraciones sobre la función estética del lenguaje y la competencia literaria". *Lenguaje*, 28. <https://core.ac.uk/download/pdf/11862611.pdf>
- Vera Valencia, S. (2014). "“El club de detextives”. Un programa de estrategias de lectura para Educación Primaria" en Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Coords.) *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp.107-117). Universidad de Castilla-La Mancha
- Vizcarra, H. F. (2013). "Detectives, lectura, enigma: ficción en la ficción policial". *Cuadernos americanos*, 143, 115-134
- Vygotsk, L. S. (1979). "Capítulo VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo". *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto: Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wolman, I. S. (1997). "Planificación de un proyecto didáctico: Antología de cuentos policiales". *Revista Lectura y Vida*, 18(1), 1-16. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n1/18_01_Wolman.pdf.
- Wright, W. H (1947). "The great detective stories". Haycraft, Howard (Ed.) *The art of the mystery story: A collection of critical essays* (pp. 33-70). Grosset & Dunlap.

Apéndices

Apéndice A. Instrumentos para recuperación de información y evidencia

Instrumento 01. Cuestionario a la Comunidad Docente de San Miguel de Allende, Guanajuato

Cuestionario para establecer estado de la cuestión empírico del tratamiento y práctica del área de literatura a nivel primaria

Estimado docente:

Antes que nada, le extiendo un cordial saludo y agradecimiento por su colaboración y tomarse el tiempo para responder este cuestionario. Este instrumento tiene la finalidad de dar cuenta de la forma cómo se desarrolla en la práctica la enseñanza literaria en el contexto de educación básica. A partir de la siguiente serie de preguntas, se busca crear un estado de la cuestión empírico del tratamiento y práctica del ámbito de literatura de la materia Lengua Materna: Español en sexto de primaria. Se espera que el responder el siguiente cuestionario no le lleve más de 10 minutos, no obstante, le instamos que se tome el tiempo que necesite para completar este cuestionario y no deje ninguna pregunta sin responder.

La información que proporcione será utilizada exclusivamente para los propósitos del proyecto de investigación al cual pertenece este instrumento, y respetando los principios de confidencialidad y reserva.

I. Datos generales del encuestado

1. Sexo

- 1) N/S, N/C
- 2) Femenino o Mujer
- 3) Masculino u Hombre
- 4) Otro _____

2. Edad

- 0) N/S, N/C
- 1) 18-25
- 2) 26-35
- 3) 36-45
- 4) 46-55
- 5) 56 o más

3. Máximo grado escolar

- 0) N/S, N/C
- 1) Bachillerato/ Preparatoria
- 2) Formación Técnica (con título)
- 3) Formación Técnica (en proceso/inconclusa)
- 4) Licenciatura (con título)

- 5) Licenciatura (en proceso/inconclusa)
 - 6) Especialidad
 - 7) Maestría (con título)
 - 8) Maestría (en proceso/inconclusa)
 - 9) Doctorado (con título)
 - 10) Doctorado (en proceso/inconcluso)
 - 11) Otro _____
4. Nombre del último título obtenido e institución. *Ejemplo: Licenciado en Estudios Literarios/ Universidad Autónoma de Querétaro; Licenciado en Educación; Universidad Autónoma Benito Juárez...* _____
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como maestro/a de primaria?
- 1) N/S, N/C
 - 2) Menos de 1 año
 - 3) 1 – 2 años
 - 4) 3 – 5 años
 - 5) 6 – 10 años
 - 6) 11 – 16 años
 - 7) 17 años o más
6. En el tiempo que lleva ejerciendo como maestro/a, ¿cuántas veces se le ha sido asignado el grado de 6to de primaria?
- 1) N/S, N/C
 - 2) 1 – 2 veces
 - 3) 3 – 5 veces
 - 4) 6 – 10 veces
 - 5) 11 – 16 veces
 - 6) 17 años veces o más

II. Datos generales de su comunidad escolar

7. La institución donde trabaja es:
- 1) N/S, N/C
 - 2) Pública
 - 3) Privada
 - 4) Otro: _____
8. La institución donde labora se encuentra en una zona:
- 1) N/S, N/C
 - 2) Urbana
 - 3) Semiurbana
 - 4) Rural
9. ¿Cuál es el sistema bajo el cual se rige el plan curricular de la institución?:
- 1) N/S, N/C
 - 2) Secretaria de Educación Pública
 - 3) Sistema “Homeschool”
 - 4) Otro: _____

10. ¿Qué tipo de aula maneja usted en la institución?
- 0) N/S, N/C
 - 1) Un salón por grado
 - 2) Salón Multigrados
 - 3) Otro: _____
11. ¿Cuál es el número de alumnos por salón aproximado?:
- 1) N/S, N/C
 - 2) 2 – 5 alumnos
 - 3) 6 - 10 alumnos
 - 4) 11 - 15 alumnos
 - 5) 16 – 20 alumnos
 - 6) 21 - 25 alumnos
 - 7) 26 - 30 alumnos
 - 8) 31 – 35 alumnos
 - 9) 36 – 40 alumnos
 - 10) 40 alumnos o más
12. Marque los elementos que existan en su plantel educativo:
- 1) Fácil acceso (vehicular y/o peatonal) a la institución
 - 2) Acceso a los servicios de agua
 - 3) Acceso a los servicios de luz
 - 4) Acceso a los servicios de alcantarillado
 - 5) Acceso a servicio de internet
 - 6) Zona de recreo o de deportes
 - 7) Salones apropiados para la práctica docente (presencia de muros sólidos, ventilación adecuada, pupitres o mesas/bancos para los alumnos).
 - 8) Otro: _____
13. Marque los materiales disponibles para su ejercicio docente
- a) Pizarrón
 - b) Gises o Marcadores para pizarrón
 - c) Plumas y/o lápices
 - d) Hojas blancas
 - e) Materiales de arte o para manualidades (hojas de colores, cartulinas, foamiy, plumones, pegamento, etc.)
 - f) Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP)
 - g) Biblioteca del salón
 - h) Otra: _____
14. Marque los materiales tecnológicos disponibles para su ejercicio docente
- a) Pizarra interactiva
 - b) Computadora (para el docente)
 - c) Salón de computo (con máquinas para el uso de los alumnos)
 - d) Proyector
 - e) Tableta electrónica (para el docente)
 - f) Tabletas electrónicas (para los alumnos)
 - g) Otra: _____

15. ¿Recibe retroalimentación durante el ciclo escolar? En caso de responder Sí. marque los tipos de evaluaciones. En caso de no ser así, sólo marque el recuadro NO.
- a) NO
 - b) Sí
 - c) Evaluación de parte de la dirección (Directores, Coordinadores u otra figura de autoridad)
 - d) Evaluación entre pares (docentes retroalimentan a docentes)
 - e) Evaluación por los alumnos
 - f) Otra...
16. Ha asistido (por parte de la institución a cursos de actualización durante el ciclo escolar. Si aplica, mencione cuales:
-

III. Según su experiencia docente, marque las opciones que más apliquen a su actividad dentro del aula (puede ser una o más de una). En caso de no encontrar pertinentes las respuestas propuestas o desea agregar nuevas, favor de llenar los espacios de "Otros" con sus respuestas.

17. ¿Cuál considera que es el objetivo de enseñar literatura en sexto de primaria?
- a) Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos
 - b) Exponer y explicar los recursos literarios y estilísticos de las obras literarias
 - c) Conocer los temas y formas de los principales géneros literarios
 - d) Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce
 - e) Otro: _____
18. ¿Qué temas cree son esenciales para el estudio de la literatura?
- a) Los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario
 - b) Propiedades o estructura de los textos literarios
 - c) Conocimiento del sistema de escritura y ortografía
 - d) Comprensión e interpretación de los textos literarios
 - e) Otro: _____
19. ¿Qué tipo de materiales impresos y/o electrónicos utiliza al momento de llevar a cabo las actividades relacionadas al estudio de los géneros literarios?
- a) Libro Lecturas (SEP)
 - b) Libros Impresos
 - c) E-libros
 - d) Cómicos
 - e) Vídeos/Películas
 - f) Carteles
 - g) Música
 - h) Otros:
20. ¿Por qué su preferencia por los materiales seleccionados?
-

21. ¿De qué forma ha llevado a cabo el estudio de literatura en su salón de clases?

- a) Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón)
- b) Exposición del tema con ayuda de herramientas digitales (Power Point/Videos)
- c) Se aborda el tema a partir de una obra literaria
- d) Se aborda el tema a partir de proyectos individuales
- e) Se aborda el tema a partir de proyectos grupales
- f) Otro: _____

22. ¿Qué actividades suele realizar con las lecturas seleccionadas para lograr los aprendizajes esperados del ámbito de literatura?

- a) Lectura grupal en voz alta
- b) Creación de ilustraciones o productos visuales (comics, carteles, memes)
- c) Cuestionarios de comprensión lectora
- d) Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)
- e) Otro _____

23. ¿Qué subgéneros narrativos suele abordar durante el ciclo escolar?

- a) Fantasía
- b) Terror o misterio
- c) Ciencia Ficción
- d) Relato de Aventuras
- e) Relato Realista
- f) Relato Policial
- g) Otro: _____

24. ¿Con qué obstáculos se ha encontrado al momento de trabajar el tema de subgéneros narrativos a sus alumnos?

- a) Falta de claridad en los objetivos de la materia
- b) Apatía o desinterés de los estudiantes
- c) Falta de materiales de lectura para su desarrollo en clase
- d) Otro: _____

25. ¿Utiliza algún tipo de apoyo o material de referencia (Guías de lectura o cuadernillos de trabajo) en su planeación para abordar los temas de literatura?

- a) Sí
- b) No

26. En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿Cuál usa? ¿Cómo los utiliza? ¿Con qué frecuencia?

27. En caso de ser negativa su respuesta: ¿Por qué?

28. ¿Qué nuevos desafíos han aparecido en el modo en que aborda los temas de literatura con el cambio a la enseñanza a distancia?

29. ¿Cree pertinente la creación de más unidades didácticas enfocadas en el estudio de subgéneros narrativos y que sirvan como guía para llegar a los aprendizajes esperados del ámbito de literatura?

a) No

b) Sí

30. Especifique su respuesta:

—

Resultados del Instrumento 01. Cuestionario a la Comunidad Docente de San Miguel de Allende, Guanajuato.

	Marca temporal	Sexo	Edad	Máximo grado escolar	Nombre del último título obtenido e institución.
M1	10/26/2021 13:09:40	Mujer	36-45 años	Maestría (en proceso/inconclusa)	Maestría en innovación educativa
M2	10/26/2021 19:58:08	Mujer	36-45 años	Doctorado (con Título)	Continente americano San Miguel de Allende
M3	10/27/2021 9:18:07	Mujer	36-45 años	Licenciatura (con Título)	Licenciatura en educación
M4	10/27/2021 10:35:30	Mujer	36-45 años	Maestría (en proceso/inconclusa)	Licenciada en Educación Primaria de la Universidad Continente Americano
M5	10/27/2021 11:59:26	Mujer	56 años o más	Licenciatura (con Título)	
M6	10/27/2021 22:26:52	Mujer	46-55 años	Licenciatura (con Título)	Licenciado en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Querétaro

	¿Cuántos años lleva ejerciendo como maestro/a de primaria?	En el tiempo que lleva ejerciendo o como maestro/a , ¿Cuántas veces se le ha sido asignado el grado de 6to de primaria?	La institución donde trabaja es:	La institución donde labora se encuentra en una zona:	
M1	17 años o más	3-5 veces	Pública	Semiurbana	
M2	17 años o más	1-2 veces	Pública	Rural	
M3	6-10 años	1-2 veces	Pública	Urbana	
M4	17 años o más	6-10 veces	Privada	Urbana	
M5	17 años o más	11-16 veces	Pública	Semiurbana	
M6	17 años o más	6-10 veces	Privada	Urbana	
	¿Cuál es el sistema bajo el cual se rige el plan curricular de la institución?		¿Qué tipo de aula maneja usted en la institución?	¿Cuál es el número promedio de alumnos por salón?	
M1	Secretaría de Educación Pública		Un salón por grado	36-40 alumnos	
M2	Secretaría de Educación Pública		Un salón por grado	31-35 alumnos	
M3	Secretaría de Educación Pública		Un salón por grado	36-40 alumnos	

M4	Secretaría de Educación Pública	Un salón por grupo	21-25 alumnos	
M5	Secretaría de Educación Pública	Un salón por grado	31-35 alumnos	
M6	Secretaría de Educación Pública	Un salón por grado	21-25 alumnos	
	Marque los elementos disponibles en su plantel educativo:	Marque los materiales disponibles para su ejercicio docente		Marque los materiales tecnológicos disponibles para su ejercicio docente
M1	Fácil acceso peatonal a la institución, Fácil acceso vehicular a la institución, Acceso a servicios de Luz, Acceso a servicio de Internet, Zona de recreo o deportes	Pizarrón, Gises o Marcadores para pizarrón, Plumaz y/o lápices, Hojas blancas, Materiales de arte o para manualidades (hojas de colores, cartulinas, foamiy, plumones, pegamento, etc.), Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP)		Computadora (para el docente), Proyector
M2	Fácil acceso peatonal a la institución	Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP)		Planificación
M3	Fácil acceso peatonal a la institución, Acceso a servicios de Luz, Acceso a servicios de Alcantarillado, Zona de recreo o deportes	Pizarrón, Gises o Marcadores para pizarrón, Plumaz y/o lápices, Hojas blancas, Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP)		Ninguno

M4	Fácil acceso peatonal a la institución, Fácil acceso vehicular a la institución, Acceso a servicios de Luz, Acceso a servicios de Alcantarillado, Acceso a servicio de Internet, Zona de recreo o deportes, Salones apropiados para la práctica docente (presencia de muros sólidos, ventilación adecuada, pupitres o mesas/bancos para los alumnos).	Pizarrón, Gises o Marcadores para pizarrón, Plumas y/o lápices, Hojas blancas, Materiales de arte o para manualidades (hojas de colores, cartulinas, foamiy, plumones, pegamento, etc.), Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP), Biblioteca del salón, Grabadora.	Computadora (para el docente), Salón de computo (con máquinas para el uso de los alumnos), Proyector
M5	Fácil acceso peatonal a la institución, Acceso a servicios de Luz, Zona de recreo o deportes, Salones apropiados para la práctica docente (presencia de muros sólidos, ventilación adecuada, pupitres o mesas/bancos para los alumnos).	Pizarrón, Gises o Marcadores para pizarrón, Plumas y/o lápices, Hojas blancas, Biblioteca del salón	Proyector
M6	Fácil acceso peatonal a la institución, Fácil acceso vehicular a la institución, Acceso a servicios de Luz, Acceso a servicios de Alcantarillado, Acceso a servicio de Internet, Zona de recreo o deportes, Salones apropiados para la práctica docente (presencia de muros sólidos, ventilación adecuada, pupitres o mesas/bancos para los alumnos).	Pizarrón, Gises o Marcadores para pizarrón, Plumas y/o lápices, Hojas blancas, Materiales de arte o para manualidades (hojas de colores, cartulinas, foamiy, plumones, pegamento, etc.), Libros de texto (aparte de los entregados por la SEP)	Pizarra interactiva, Computadora (para el docente), Proyector, Tableta electrónica (para el docente), Tablet as electrónicas (para los alumnos)

	¿Recibe retroalimentación durante el ciclo escolar?	Ha asistido (por parte de la institución a cursos de actualización durante el ciclo escolar. Si aplica, mencione cuales:	¿Cuál considera que es el objetivo de enseñar literatura en sexto de primaria?
M1	NO	La didáctica en la escuela	Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, Exponer y explicar los recursos literarios y estilísticos de las obras literarias, Conocer los temas y formas de los principales géneros literarios, Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce
M2	SÍ, Evaluación de parte de la dirección (Directores, Coordinadores u otra figura de autoridad)	Si	Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos
M3	Evaluación de parte de la dirección (Directores, Coordinadores u otra figura de autoridad)	Si en línea de educación	Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce
M4	SÍ, Evaluación de parte de la dirección (Directores, Coordinadores u otra figura de autoridad)	1.Entornos de aprendizajes mixtos (híbridos). 2.Planeación y Evaluación como fases del Aprendizaje. 3.La emergencia educativa en tiempo de pandemia.	Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, Conocer los temas y formas de los principales géneros literarios, Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce
M5	NO	Sí	Desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce

M6	SÍ, Evaluación de parte de la dirección (Directores, Coordinadores u otra figura de autoridad), Evaluación por los alumnos	Capacitación en el manejo de aplicaciones y plataformas para clases virtuales. Capacitación para aplicación, captura e informe de evaluación diagnóstica. Cursos sobre covid.	Conocer los temas y formas de los principales géneros literarios, Fomentar la lectura de textos literarios a partir del goce
	¿Qué temas cree son esenciales para el estudio de la literatura?	¿Qué tipo de materiales impresos y/o electrónicos utiliza al momento de llevar a cabo las actividades relacionadas al estudio de los géneros literarios?	¿Por qué su preferencia por los materiales seleccionados?
M1	Los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario, Propiedades o estructura de los textos literarios, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP), Libros Impresos, Videos/Películas, Carteles, Música	Porque tengo alumnos kinestesicos, auditivos y visuales
M2	Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP)	No hay otra opción
M3	Los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario, Propiedades o estructura de los textos literarios, Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP), Libros Impresos, Videos/Películas, Carteles	Son los que están al alcance

M4	Los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario, Propiedades o estructura de los textos literarios, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP), Libros Impresos, E-libros, Cómicos, Videos/Películas, Música	Por que considero necesario partir de la realidad y materiales cercanos a los alumnos, para poder desarrollar el gusto por, y así despertar mayor interés en la lectura de textos literarios.
M5	Los aspectos sintácticos y semánticos de texto literario, Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP), Libros Impresos, Videos/Películas	Son con los que cuento
M6	Propiedades o estructura de los textos literarios, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, Comprensión e interpretación de los textos literarios	Libro Lecturas (SEP), Libros Impresos, Cómicos, Videos/Películas, Carteles	Porque son los que atraen a los alumnos y con los que dispongo.
	¿De qué forma ha llevado a cabo el estudio de literatura en su salón de clases?	¿Qué actividades suele realizar con las lecturas seleccionadas para lograr los aprendizajes esperados del ámbito de literatura?	¿Qué subgéneros narrativos suele abordar durante el ciclo escolar?
M1	Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón), Exposición del tema con ayuda de herramientas digitales (Power Point/Videos), Se aborda el tema a partir de una obra literaria, Se aborda el tema a partir de proyectos	Lectura grupal en voz alta, Creación de ilustraciones o productos visuales (comics, carteles, memes), Cuestionarios de comprensión lectora, Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Fantasía, Terror o misterio, Ciencia Ficción, Relato de Aventuras, Relato Realista

	individuales, Se aborda el tema a partir de proyectos grupales		
M2	Se aborda el tema a partir de proyectos grupales	Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Todos los anteriores no solo uno.
M3	Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón), Se aborda el tema a partir de proyectos grupales	Lectura grupal en voz alta, Cuestionarios de comprensión lectora, Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Fantasía, Terror o misterio, Relato de Aventuras
M4	Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón), Exposición del tema con ayuda de herramientas digitales (Power Point/Videos), Se aborda el tema a partir de una obra literaria, Se aborda el tema a partir de proyectos individuales, Se aborda el tema a partir de proyectos grupales	Lectura grupal en voz alta, Creación de ilustraciones o productos visuales (comics, carteles, memes), Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Fantasía, Terror o misterio, Relato de Aventuras, Relato Realista
M5	Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón), Se aborda el tema a partir de una obra literaria, Se aborda el tema a partir de proyectos individuales, Se aborda el tema a partir de proyectos grupales	Lectura grupal en voz alta, Creación de ilustraciones o productos visuales (comics, carteles, memes), Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Fantasía, Terror o misterio, Relato de Aventuras

M6	Exposición oral del tema (complementado con apuntes en el pizarrón), Se aborda el tema a partir de proyectos individuales, Se aborda el tema a partir de proyectos grupales	Lectura grupal en voz alta, Creación de ilustraciones o productos visuales (comics, carteles, memes), Cuestionarios de comprensión lectora, Actividades de escritura creativa (hacer un cuento nuevo, cambiar el final, etc.)	Fantasía, Relato de Aventuras, Relato Realista
	¿Con qué obstáculos se ha encontrado al momento de trabajar el tema de subgéneros narrativos a sus alumnos?	¿Utiliza algún tipo de apoyo o material de referencia (Guías de lectura o cuadernillos de trabajo) en su planeación para abordar los temas de literatura?	En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿Cuál usa? ¿Cómo los utiliza? ¿Con qué frecuencia?
M1	Falta de claridad en los objetivos de la materia, Apatía o desinterés de los estudiantes, Falta de materiales de lectura para su desarrollo en clase	Sí	Diario se realiza diferentes tipos de lectura y momentos, para que los alumnos se familiaricen con diferentes generos
M2	Falta de materiales de lectura para su desarrollo en clase	No	
M3	Falta de claridad en los objetivos de la materia	Sí	Guías de apoyo y comerciales

M4	Falta de claridad en los objetivos de la materia, Apatía o desinterés de los estudiantes, Falta de materiales de lectura para su desarrollo en clase	Sí	Por el momento, se apoya con el uso de una plataforma propia de la institución, donde trae una serie de textos acordes a la edad de los alumnos de todos los grados, imágenes llamativas, donde se manejan una serie de temáticas partiendo de un pequeño texto literario; para identificar palabras clave y después, los alumnos deben generar lo propio.	
M5	Apatía o desinterés de los estudiantes, Falta de materiales de lectura para su desarrollo en clase	Sí	Cuadernillos de editoriales conocidas	
M6	Falta de claridad en los objetivos de la materia	No		
	En caso de ser negativa su respuesta, justifique:	¿Qué nuevos desafíos han aparecido en el modo en que aborda los temas de literatura con el cambio a la enseñanza a distancia?	¿Cree pertinente la creación de más unidades didácticas enfocadas en el estudio de subgéneros narrativos y que sirvan como guía para llegar a los aprendizajes esperados del ámbito de literatura?	Por favor, justifique su respuesta.
M1		La apatía por el trabajo en casa	Sí	Los aprendizajes esperados se adquieren más rápido si te enfocas en los sugeneros, además que aprendes a leer, ortografía

				y a cultivar tu lengua.
M2	No se da apertura a comprar nada, por la solvencia económica de los padres de familia.	Copias, impresiones, la tecnología.	Sí	No solo se enfoca a lectura, variedad de textos literarios.
M3		Muchos pero no estamos actualizados para enfrentarlos. Por ejemplo la tecnología	Sí	Si ya que eso nos serviría mucho como docentes
M4		Primero, investigar las páginas de internet que sean confiables para localizar textos literarios acordes a su edad; dar realmente el realce a las características de los textos y, hacer más llamativa la temática haciendo uso de todas las herramientas digitales con las que contamos en la actualidad.	No	Por que considero, que a las que se tienen no se les ha dado el estudio correspondiente o no se ha profundizado del todo en las mismas.

M5		Algunos trabajos no son realizados por el alumno o no existe el interés, saben que su calificación al final no se afecta. Lo anterior son algunos casos.	Sí	Literatura, sobretodo enfocada a la edad de los alumnos y su estado emocional. Las narraciones son muy importantes para a través de ellas poder enseñar valores, y darle al niño o niña esa parte afectiva que le hace falta, debido a su edad.
M6	Falta tiempo para buscar y aplicar otros materiales.	Despertar el gusto e interés por la lectura, de manera física o digital.	No	Por el nivel y amplitud del programa.

Instrumento 02. Entrevista grupal intermedia

1. Hasta el momento, ¿te han gustado las clases?
2. ¿Qué te ha gusto de las clases?
3. ¿Qué cosas no te han gustado?
4. Acerca de las lecturas:
 - a. Versión Original ¿Cómo sentiste las copias que entregué la semana pasada?
 - i. Estaban bien
 - ii. Eran largas
 - iii. Eran cortas
 - b. Versión Adaptada ¿Qué piensas de la nueva versión que se mostró en la última sesión, la cual era una adaptación más corta?
 - c. ¿Qué versión te gustó más?
5. ¿Qué te han parecido las exposiciones con proyector?
 - a. Claridad: i. Más ii. Igual iii. Menos

- b. Atención i. Más ii. Igual iii. Menos
- 6. ¿Qué te ha parecido el “Cuaderno del detective”?
- 7. ¿Qué has aprendido hasta este momento?
- 8. Comentarios y/o sugerencias

Respuestas del Instrumento 02. Entrevista grupal intermedia

Comentarios generales de las sesiones

1. ¿Hasta el momento, les han gustado las clases? Todos contestaron sentirse contentos con las clases.
2. ¿Qué les ha gustado de las clases?
 - a) La investigación; es interesante
 - b) Les interesó el cuento
 - c) El misterio
3. ¿Algo que no les haya gustado, que les haya aburrido o se les haya hecho pesado?
 - a) El dibujo, no, eso no me gustó hacer el dibujo.
4. Lecturas
 - a. Versión Original ¿Cómo sentiste las copias que entregué la semana pasada?
 - ¿Recuerdan las primeras copias del cuento que les entregué? Todos los presentes interactuaron con la versión original.
 - ¿Les parecieron muy largas? Cuatro participantes consideraron que eran muy largas.
 - ¿Les parecieron entendibles al momento de seguir la lectura? Dos participantes comentaron haberse perdido durante la lectura.
 - b. Adaptación:
 - En esta ocasión leímos una versión parecida, pero más corta. ¿Qué les pareció esta versión?
 - a) Mejor: 7 personas prefirieron la versión adaptada
 - b) Igual: 3 personas mencionaron que les gustaron las dos versiones sin distinción.
5. Exposiciones

Haciendo alusión a la exposición presentada el 29 de abril, se les preguntó a los alumnos su opinión respecto al uso de proyector y se les pidió que lo compararan con las sesiones dónde se utilizó el pizarrón para presentar los temas y actividades.

- a) Nueve de los presentes dijeron en un inicio no sentir diferencia o preferencia entre exposiciones con proyector o con pizarrón. No obstante, al reformular la pregunta, 8 personas coincidieron que prestan más atención cuando se utiliza el proyector, dos personas consideraron que prestan la misma atención.

6. “Cuaderno del detective”

Se les preguntó si les gustaba el material, el “Cuaderno del detective”, a lo cual todos contestaron que sí. Entre sus razones estuvieron:

- a) Trae todo ya sólo para completarlo
- b) Son más fáciles las actividades, o entendemos más
- c) Tenemos nuestros expedientes.
- d) Cada actividad es interesante

7. ¿Qué has aprendido?

- a) Cómo buscar
- b) Cómo encontrar pistas para un caso
- c) Nada
- d) Nada
- e) Aprendí sobre todos los personajes que estamos viendo, que yo no conocía.
- f) Cómo investigar, para saber lo que quieres aprender.
- g) Comprender la lectura. Del misterio
- h) A investigar cosas.
- i) A resolver cosas y aprender a leer más.
- j) Aprender nuevas palabras.
- k) Sobre los casos.

8. ¿Qué sugerencias me darían para las siguientes clases? ¿Qué les gustaría que hiciéramos?

- a) Video para ver lo qué pasó. Ayuda visual.
- b) Más imágenes para conocer mejor los personajes y saber cómo son físicamente.

Instrumento 03. Entrevista grupal final: "Evaluación final de la unidad didáctica: 'El camino del detective'"

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer tus opiniones y comentarios acerca de las lecciones, actividades y materiales del proyecto "El camino del detective" impartido por la Lic. Montserrat Arellano Mendoza. Por favor, te pido que no dejes ninguna pregunta por contestar.

1. Con tus palabras: ¿Qué aprendiste del cuento policíaco?
2. ¿Qué te parecieron los cuentos que leímos en clase?
 - a) Aburridos
 - b) Un poco aburridos
 - c) Neutral
 - d) Interesantes
 - e) Muy interesante (10)
3. ¿Cuál cuento te gustó más?
 - a) "La liga de los pelirrojos"
 - b) "El misterio del Valle Boscombe"
 - c) Los dos
 - d) Ninguno¿Por qué?
4. ¿Te gustaría seguir conociendo acerca del cuento policíaco?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Tal vez
5. ¿Qué aprendiste del método para investigar y hacer hipótesis?
6. Del 1 al 10, califica cómo estuvieron las clases. Todos calificaron la sesión con 10.
7. ¿Qué cosas te gustaron de las clases?
8. ¿Qué cosas no te gustaron de las clases?
9. ¿Te gustaron las actividades?
 - a) Sí. ¿Cuáles?
 - b) No. ¿Por qué?
10. ¿Qué te pareció el "Cuaderno del detective"?

11. Si pudieras cambiar algo de las clases de literatura, ¿qué sería?

Resultados del Instrumento 03. Entrevista grupal final: "Evaluación final de la unidad didáctica: 'El camino del detective'"

Nota: Por motivos técnicos, la entrevista final no se grabó en el dispositivo. La información que se presenta a continuación son una transcripción de las notas que realicé al momento de la entrevista.

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer tus opiniones y comentarios acerca de las lecciones, actividades y materiales del proyecto "El camino del detective" impartido por la Lic. Montserrat Arellano Mendoza.

1. Con tus palabras: ¿Qué aprendiste del cuento policíaco?
 - a) A resolver casos
 - b) Sobre la lectura
 - c) Sobre cómo encontrar pistas
 - d) Sobre crímenes
 - e) Acerca de las investigaciones y cómo aparecen en el cuento
2. ¿Qué te parecieron los cuentos que leímos en clase?
 - a) Aburridos
 - b) Un poco aburridos
 - c) Neutral
 - d) Interesantes (9)
 - e) Muy interesante (5)
3. ¿Cuál cuento te gustó más?
 - a) "La liga de los pelirrojos" (2)
 - b) "El misterio del Valle Boscombe" (11)
 - c) Los dos (12 en este caso la mayoría de los alumnos volvieron a votar)
 - d) Ninguno

¿Por qué? Los alumnos comentaron que el cuento con más votaciones fue el que más les interesó. Al contrario de lo esperado, les gustó que fuera más largo que el de la liga de los pelirrojos y sintieron mayor suspenso al momento de hacer la lectura.
4. ¿Te gustaría seguir conociendo acerca del cuento policíaco?

- a) Sí (Todos votaron que les gustaría seguir leyendo y aprendiendo acerca de las historias policíacas).
- b) No
- c) Tal vez

5. ¿Qué aprendiste del método para investigar y hacer hipótesis?

- a) Que es necesario para resolver casos
- b) Aprendí a encontrar pistas
- c) Aprendí a ser un buen detective

6. Del 1 al 10, califica cómo estuvieron las clases. Todos calificaron la sesión con 10.

7. ¿Qué cosas te gustaron de las clases?

- a) Las actividades de descubrir
- b) Nos enseñaron más de la investigación
- c) Que era interactivo
- d) Me ayudó a comprender más la lectura
- e) Me gustó la actividad de resolver casos
- f) Me gustó como ser detective
- g) Me gustaron todas las actividades

8. ¿Qué cosas no te gustaron de las clases?

9. ¿Te gustaron las actividades?

- a) Sí. (14) ¿Cuáles? Las actividades que más les gustaron fueron las interactivas, donde los alumnos podían interactuar con otros materiales como los videos, las exposiciones con juegos en el proyector y la actividad al aire libre: "Investigación de campo".
- b) No. ¿Por qué?

10. ¿Qué te pareció el "Cuaderno del detective"?

Todos respondieron sentirse contentos con sus cuadernos. Cinco personas comentaron que les gustó tener sus apuntes a la mano ya que les servían. Otra alumna comentó que le gustaba que ninguna actividad fuera igual y que podía completar las actividades.

11. Si pudieras cambiar algo de las clases de literatura, ¿qué sería?

Al ser esta pregunta enfocada a la clase de literatura en general y no a la unidad didáctica en cuestión, los alumnos comentaron que les gustaría ver otros cuentos como el primero que leímos de Edgar Allan Poe ("Los crímenes de la Calle Morgue") donde se mezcla el

terror con el crimen. También consideraron que se necesita más tiempo durante este tipo de clases.

Instrumento 04. "Cuaderno del detective"



Portada y contraportada

Te saludo, joven detective (¿o debería decir detective en entrenamiento?). El día de hoy inicia tu viaje en la literatura policial junto con el leal Dr. John Watson y el sorprendente detective Sherlock Holmes. A través de las palabras trazadas por el doctor Arthur Conan Doyle, seguiremos los pasos de esta icónica pareja mientras se encargan de resolver los misterios más extraños de Londres y sus alrededores.

Pero no podemos iniciar esta aventura con las manos vacías, ¿cierto? Como cualquier buen detective, es necesario mantener un registro de las pistas con las que nos encontramos en el camino, las hipótesis que se nos ocurren y alguno que otro dato que nos puede ser útil para nuestro trabajo detectivesco. Es por eso que el día de hoy se te ha entregado este cuaderno, el cual deberás cuidar y mantener lejos de manos enemigas que podrían usar esta información para salirse con la suya.

En las siguientes páginas encontraras espacios para que puedas ir anotando aquello que te parezca importante, es decir, tus apuntes del caso, así como tus deducciones y, ¿por qué no? tus dudas también. Lo importante es que no dejes que nada se te escape. Quien sabe, tal vez estos apuntes puedan sacarte de un apuro.

También habrá otras páginas donde tendrás que usar tus habilidades de lectura tanto de los cuentos como del mundo para resolver otra serie de acertijos y preguntas. ¿Qué? ¿Pensabas que lo único que podían leerse eran los libros, las revistas y las páginas de internet? Pues, joven detective, pronto aprenderás que el mundo es un enorme texto que constantemente nos está regalando mensajes y códigos que muchas veces desciframos sin siquiera darnos cuenta. Lo importante es no olvidar la primera regla del buen detective: Hay que ser un buen observador y no dejar pasar ningún detalle.

Pero suficiente de palabrerías. ¡Es hora de entrar en acción! ¡Mucha suerte!

¡Nos vemos al final del viaje!

ANÓNIMO




Presentación del Cuaderno

Fecha _____

¿Qué conozco?

Un buen detective tiene una biblioteca mental de todo lo que ha aprendido en su vida. Al igual que una esponja a la que le ponemos agua, nuestras mentes se expanden con cada nueva información que llega a ella.



Los cuentos de terror

Basta de miedo

Personajes	Escenarios	Adjetivos	Adverbios

Palabra del día

ENIGMA

Los crímenes de la Calle Morgue


¿Qué fue lo que pasó?

Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero falta la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.


Páginas 1-2

Fecha _____

El cuento policíaco



Utiliza esta hoja para hacer tus notas acerca del cuento policíaco. Puede ser un resumen, un mapa mental, un collage de palabras. Puedes agregar colores e incorporar más adelante imágenes así lo deseas.



Páginas 3-4

¿Quién fue?

Arthur Conan Doyle



Frase del autor:

"Una vez descartado lo imposible, lo que queda, por improbable que parezca, debe ser la verdad"

Desafío

Ya conoces lo que se necesita para ser un gran detective victoriano. Es hora de convertirnos en uno: Haz un dibujo de ti mismo como si fueras un detective del siglo XIX. Alrededor de tu dibujo, escribe las características que necesitas poseer para ser un gran detective.

Páginas 5-6

Fecha _____

Las aventuras de Sherlock Holmes


Las aventuras de *Sherlock Holmes* se publicó por primera vez en 1892. En este libro están los primeros cuentos publicados en la revista *The Strand*. "La liga de los pelirrojos" es la tercera aventura de este dúo de investigadores.

Palabra del día
ORONDO

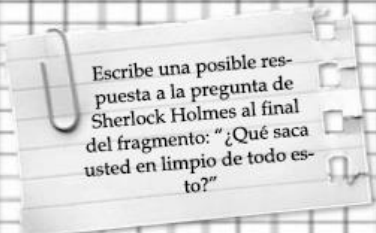


	LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN	LA HISTORIA DEL MISTERIO
NARRADOR		
PERSONAJES		
LUGAR		

Páginas 7-8




Tu primera tarea como aprendiz de detective:
Escribe en este expediente todas las cosas que te parecieron importantes, extrañas, interesantes y confusas del relato de Jabez Wilson. Si no te sientes seguro, no dudes en volver a leer su testimonio.



Escribe una posible respuesta a la pregunta de Sherlock Holmes al final del fragmento: "¿Qué saca usted en limpio de todo esto?"

Páginas 9-10



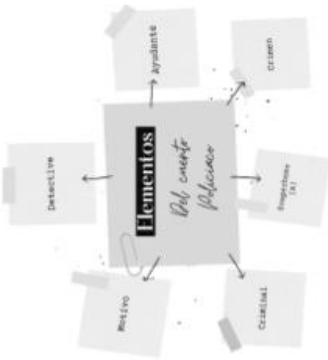
Fecha _____

Adentrémonos en el Cuento Policiaco

Los pasos del detective son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Dato interesante:
Usualmente la estructura de los cuentos policiacos clásicos se ordena a partir de los pasos del método del detective....



Páginas 11-12

Fecha _____

El arte de hacer hipótesis

1. Observa con cuidado la imagen.



2. Con ayuda de las siguientes preguntas guía, escribe una hipótesis acerca de quién fue la última persona en el cuarto y porque no está ahí.

- A) ¿A qué época crees que pertenece la imagen?
¿Pasado, presente o futuro?
- B) ¿El cuarto está ordenado o desordenado?
- C) Por lo que puedes ver en la imagen: ¿ahí estuvo una mujer o un hombre?
- D) ¿Algo en la habitación nos dice los pasatiempos preferidos de la persona misteriosa?

HIPÓTESIS: _____

Palabra del día
ABDUCCIÓN

Páginas 13-14

Fecha _____

El misterio del Valle Boscombe

Notas del caso del Valle Boscombe

¿Qué pasó?

¿Quiénes son los involucrados?

¿Qué piensa la policía?

Y lo más importante: ¿Qué crees tú?



Fecha _____

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Sigamos los pasos de Holmes, Watson y Lestrade en la escena del crimen. Anota en esta hoja datos importantes que crees puedan ayudarnos (y a Holmes) a resolver este misterio.

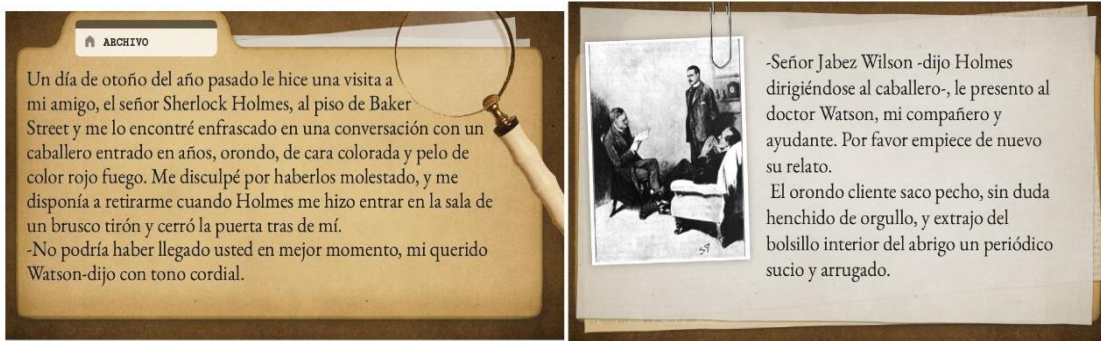
Páginas 15-16

Apéndice B. Imágenes

Imagen 01. Cartel de convocatoria para contestar el cuestionario



Imagen 02. Dos versiones del cuento “La Liga de los pelirrojos” en la aplicación Genial.ly



A la izquierda un fragmento de la versión de la editorial Alma. A la derecha un fragmento de la versión de la editorial Susaeta y otro fragmento de la versión de la editorial Alma.

Imagen 03. Actividades y pausas durante la lectura del cuento “La Liga de los pelirrojos”

ACTIVIDAD 1

	Historia de la investigación	Historia del misterio o crimen
Narrador		
Personajes		
Lugar o Lugares		

Ordena los acontecimientos

Jabez Wilson fue todos los días a la oficina a transcribir la Enciclopedia.	1
La Liga de pelirrojos se disolvió. Jabez Wilson fue con Sherlock Holmes a pedirle ayuda.	2
El señor Duncan entrevistó a Jabez Wilson y le dio el empleo.	3
Spaulding le mostró a Jabez Wilson el anuncio de la Liga de los pelirrojos.	4
Jabez Wilson y su ayudante fueron a la entrevista en la Pope's Court.	5

Imagen 04. Traducción de un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos” a formato de anuncio del periódico

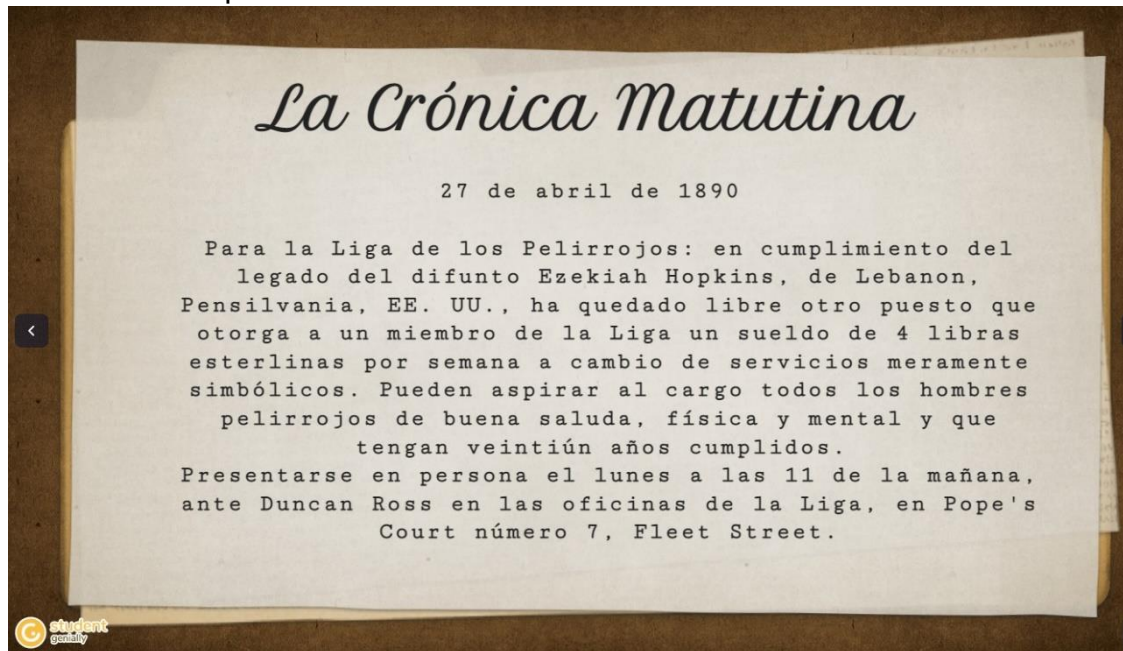


Imagen 05. Ayuda visual referente a un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos”.




Imagen 06. Otras formas de presentar el texto al momento de la lectura con un fragmento del cuento “La Liga de los pelirrojos” (Fragmentos obtenidos de versión Susaeta)

¿Quién es Spaulding?

Lleva cerca de un mes trabajando con el Señor Wilson


Se le veía listo

Bajo, fuerte y ágil, de unos 30 años y con una mancha blanca en la frente



Estaba dispuesto a trabajar por medio sueldo

Es aficionado a la fotografía y se pasa horas en el sótano revelando fotos.



1890

El Herald de Londres

No 145

LUNES 10 de junio 1890

6p

MISTERIO EN EL VALLE BOSCOMBE

El valle de Boscombe es un distrito rural situado no muy lejos de Ross, en el condado de Herefordshire.

El mayor terrateniente de la zona es un tal señor John Turner, que hizo fortuna en Australia y regresó a su tierra hace unos años. Le tenía rentada una de sus granjas, la de Hatherley, al señor Charles McCarthy, que también había estado en Australia. Los dos hombres se conocían de las colonias, y por eso no era raro que cuando se establecieron en Inglaterra quisieran estar lo más cerca posible el uno del otro.

McCarthy tenía un hijo, un muchacho de dieciocho años, y Turner tenía una hija única de esa misma edad; pero a ninguno de los dos les vivía la esposa.

Parece ser que rehuían el trato de las familias inglesas de los alrededores y que hacían vida retirada, aunque los dos eran aficionados al deporte y solían dejarse ver en las carreras de caballos de la comarca. McCarthy tenía dos criados, un hombre y una muchacha. Turner tenía una servidumbre considerable, media docena de criados al menos. Esto es todo lo que he podido sacar en limpio acerca de las familias. Vayamos ahora con los hechos.

El día 3 de junio, es decir, el lunes pasado, McCarthy salió de su casa de Hatherley hacia las tres de la tarde y caminó hasta la charca de Boscombe, que es un lago pequeño que se forma al extenderse el río que baja por el valle de Boscombe. Había estado por la mañana en Ross con su criado, y le había dicho al hombre que iba con prisa porque tenía una reunión importante a las tres. No regresó vivo de aquella reunión.

De la granja de Hatherley a la charca de Boscombe hay un cuarto de milla, y dos personas lo vieron pasar por ese camino. Una era una anciana cuyo nombre no se cita, y el otro era William Crowder, guardabosques al servicio del señor Turner. Estos dos testigos declaran que el señor McCarthy caminaba solo.



EL CRIMEN

El guardabosques añade que, a los pocos minutos de haber visto Pasar al señor McCarthy, vio a su hijo, el señor James McCarthy, que seguía el mismo camino con una escopeta bajo el brazo. Le parece que el padre estaba a la vista y que el hijo lo iba siguiendo. No volvió a pensar en ello hasta que, al anochecer, se enteró de la tragedia que había sucedido.

Alguien más vio a los dos McCarthy después de que William Crowder, el guardabosques, los perdiera de vista.

La charca de Boscombe está rodeada de arbolado espeso; sólo tiene una franja estrecha de hierba y juncos en sus orillas. Una niña de catorce años, Patience Moran, que es hija del guarda de la finca del valle de Boscombe, buscaba flores en el bosque. Dice que, estando allí, vio que el señor McCarthy y su hijo estaban al borde del bosque, a la orilla del lago, y que, al parecer, reñían violentamente. Oyó que el señor McCarthy padre le dirigía a su hijo palabras muy fuertes, y vio que el segundo alzaba la mano como si fuera a pegar a su padre.



...CONTINUACIÓN

La violencia de ambos asustó tanto a la niña que huyó corriendo y, cuando llegó a su casa, le dijo a su madre que había dejado a los dos McCarthy riñendo junto a la charca de Boscombe y que temía que fueran a pelearse. No bien hubo acabado de decir esto llegó corriendo el señor McCarthy hijo a la casa de los guardas; dijo que se había encontrado a su padre muerto en el bosque, y le rogaba al guarda que acudiera en su ayuda.


Lo siguieron, y encontraron el cadáver tendido en la hierba, junto a la charca. Tenía el cráneo hundido a golpes que le habían asestado con algún arma pesada y contundente. Las lesiones bien podría haberlas causado la culata de la escopeta de su hijo, que se encontró caída en la hierba a pocos pasos del cuerpo.



ARRESTO

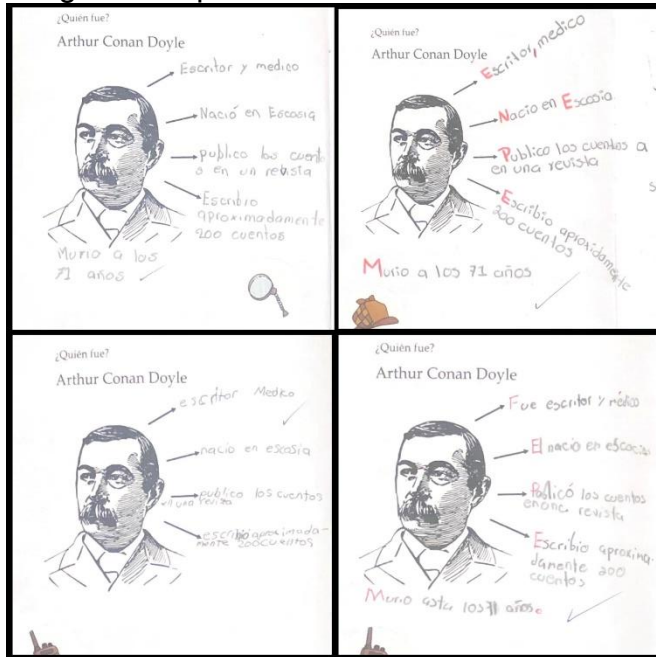
En vista de las circunstancias, se detuvo al joven de inmediato y, después de que la investigación judicial dictaminara, el martes pasado, que se trataba de un «asesinato intencionado», lo pusieron a disposición de los magistrados de Ross, que remiten el caso a la próxima sesión del tribunal penal. Estos son los hechos principales del caso, tal como se expusieron ante el juez de instrucción.

Imagen 08. Apuntes de "El cuento policíaco"

<p>de palabras. Puedes agregar colores e incorporar más adelante imágenes así lo deseas.</p> <p>Si sentimos dudas y curiosidad.</p> <p>Personajes: El detective, su ayudante, una víctima, un criminal.</p> <p>La historia de la investigación revela la solución del crimen.</p> <p>Edgar Allan Poe inventó el cuento policíaco.</p>	<p>ciaco. Puede ser un resumen, un mapa mental, un collage de palabras. Puedes agregar colores e incorporar más adelante imágenes así lo deseas.</p> <p>Sentimos: dudas y curiosidad.</p> <p>criaturas reales</p> <p>Personajes: El detective, su ayudante, una víctima y un criminal.</p> <p>La historia de la investigación revela la solución del crimen.</p>
<p>Fecha 28/04</p> <p>El cuento policíaco</p>  <p>Utiliza esta hoja para hacer tus notas acerca del cuento policíaco. Puede ser un resumen, un mapa mental, un collage de palabras. Puedes agregar colores e incorporar más adelante imágenes así lo deseas.</p> <p>Sentimos dudas y curiosidad criaturas reales</p> <p>Personajes: El detective, ^{ayudante} su ayudante, ^{victima} una víctima, ^{criminal} un criminal.</p> <p>La historia de la investigación revela la solución del crimen.</p> <p>Edgar Allan Poe inventó el cuento policíaco.</p>	<p>de palabras. Puedes agregar colores e incorporar más adelante imágenes así lo deseas.</p> <p>Sentimos dudas y curiosidad criaturas reales</p> <p>Personajes: Detective su ayudante una víctima un criminal</p> <p>La historia de la investigación revela la solución del crimen.</p> <p>Edgar Allan Poe inventó el cuento policíaco.</p>

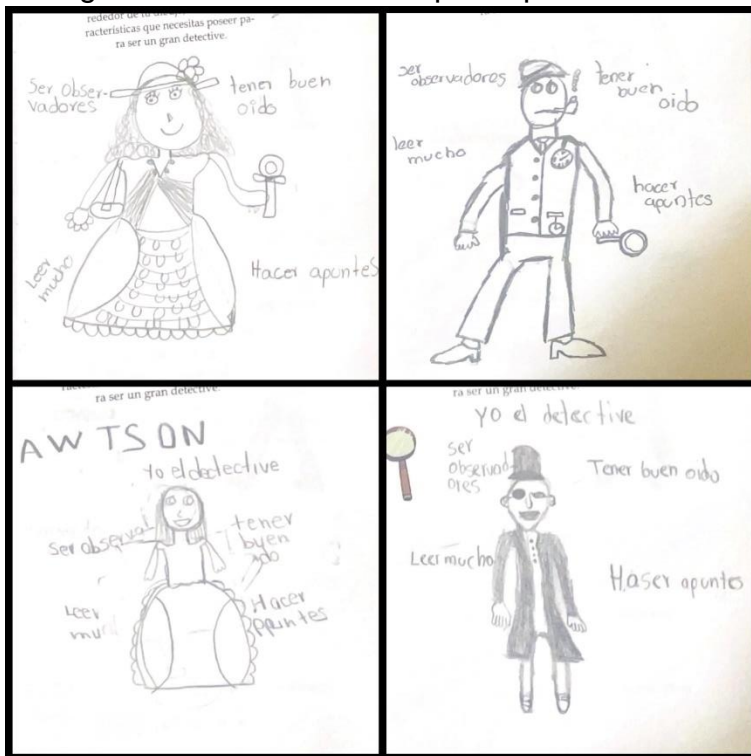
De arriba abajo e izquierda a derecha: A15, A16, A14 y A9

Imagen 09. Apuntes de "El autor"



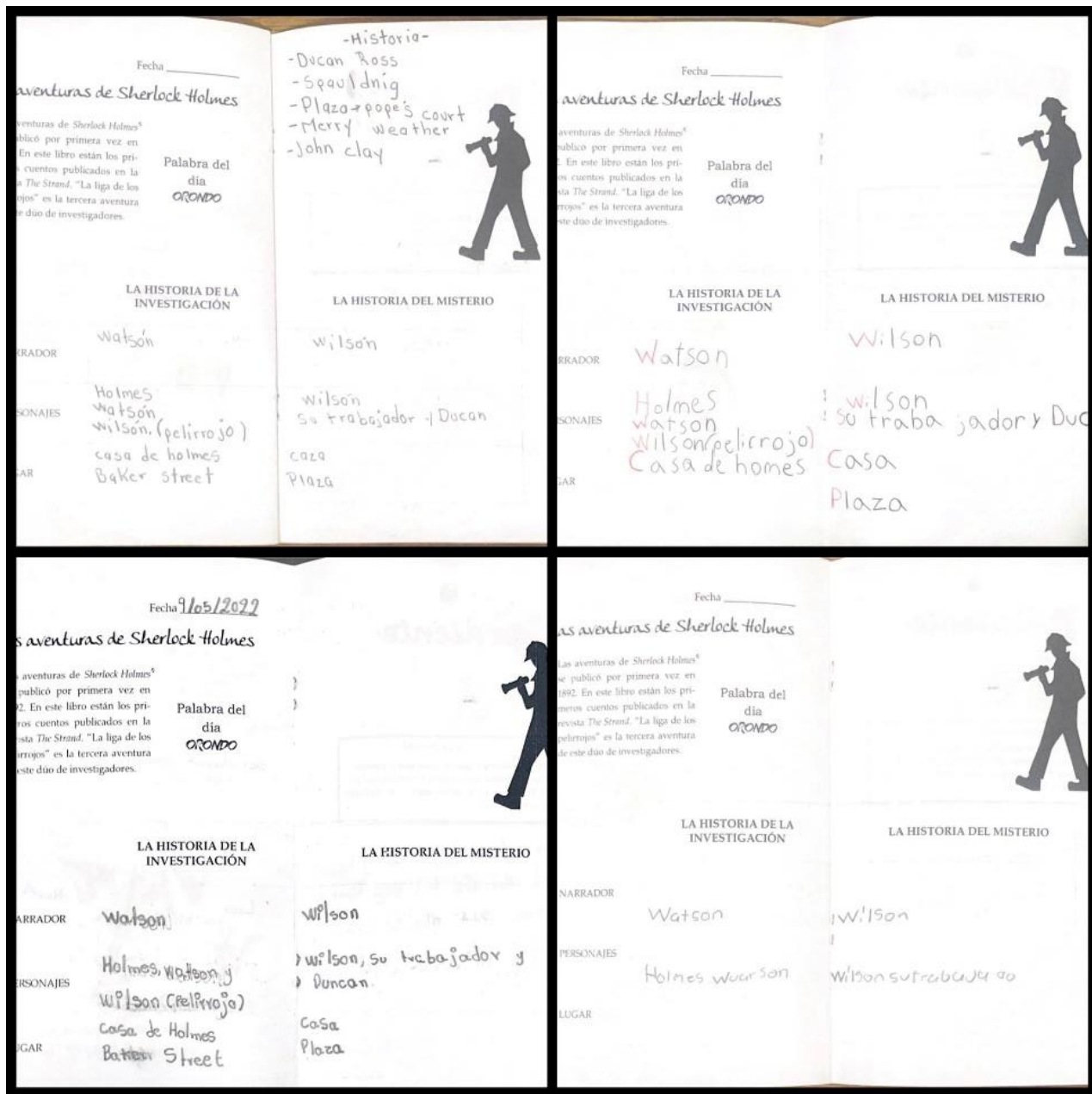
De arriba abajo e izquierda a derecha: A11, A17, A8 y A14

Imagen 10. Ilustraciones del prototipo del detective



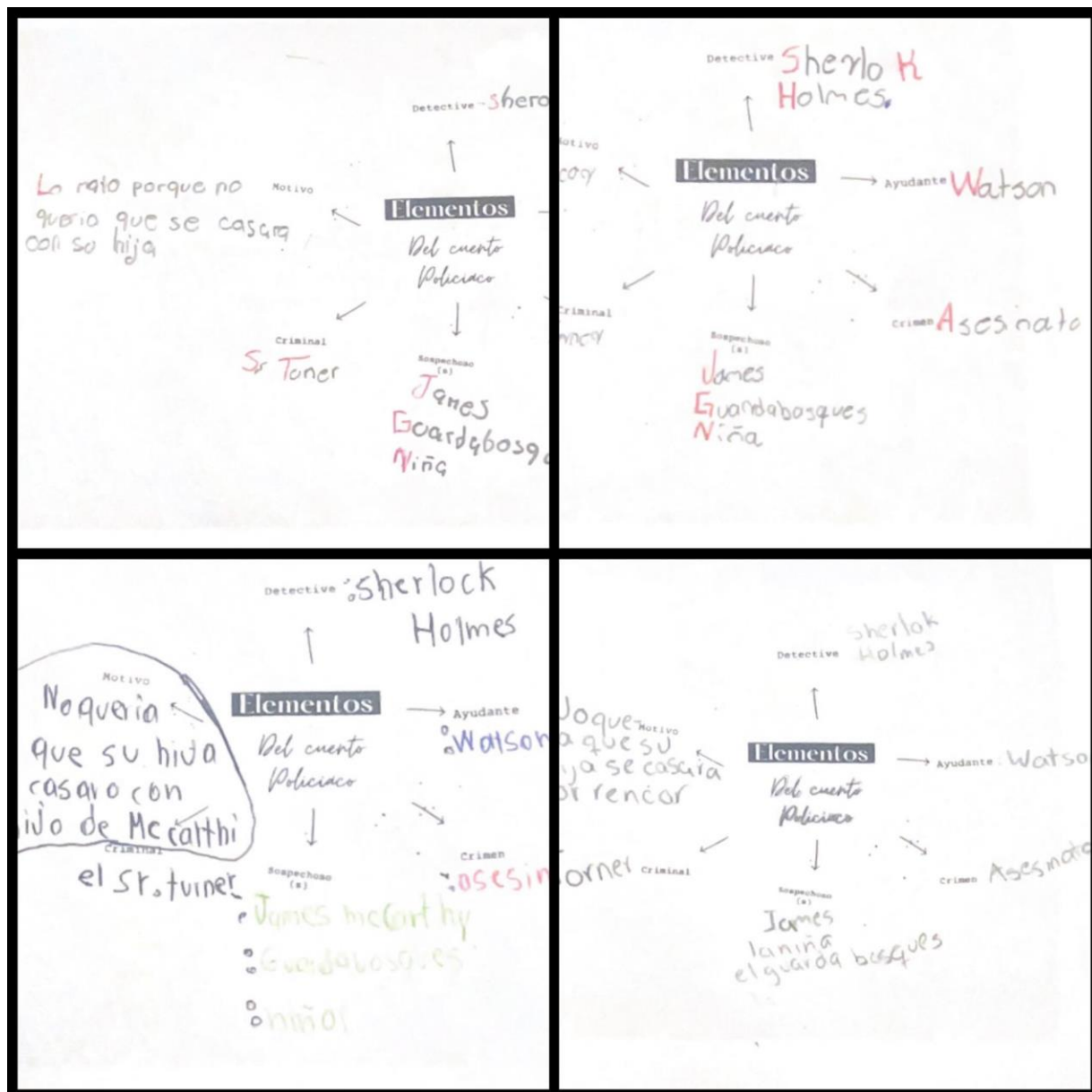
De arriba abajo e izquierda a derecha: A3, A18, A6 y A5

Imagen 11. Apuntes de niveles narrativos presentes en "La liga de los pelirrojos"



De arriba abajo e izquierda a derecha: A16, A9, A4 y A12

Imagen 12. Mapas mentales de "El misterio del Valle Boscombe"



De arriba abajo e izquierda a derecha: A14, A1, A5 y A2

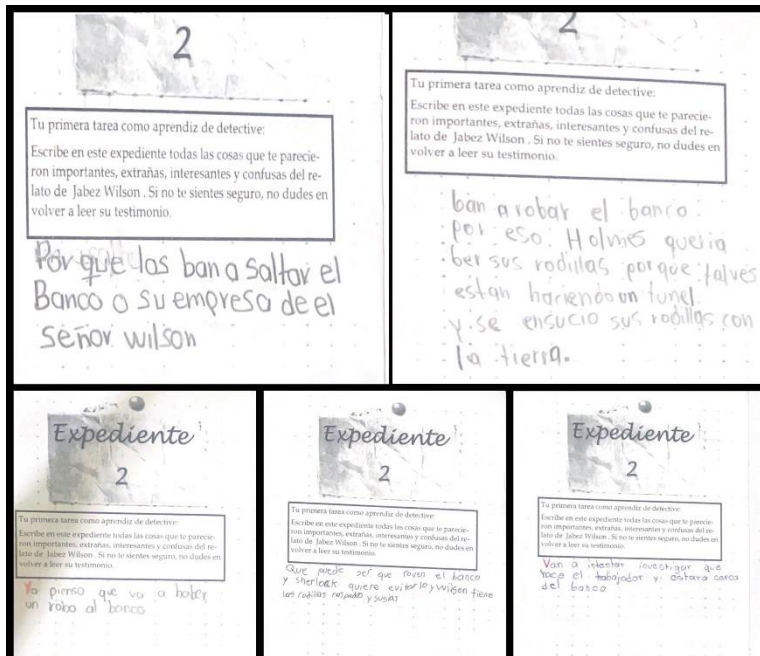
Imagen 13. Resultados del ejercicio del cuento “Los crímenes de la Calle Morgue”

<p><i>Los crímenes de la Calle Morgue</i></p> <p>¿Qué fue lo que pasó?</p> <p>Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero falta la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.</p> <p>Yo creo que lo que pasó en el departamento fue que pudo entrar un demonio secuestró a la mamá y mató a la hija y la puso entre adentro de la chimenea después empezó hacer desastre en el depa y a tirar toda y destrazar.</p>	<p>¿Qué fue lo que pasó?</p> <p>Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero falta la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.</p> <p>Entraron al Departamento y a lo mejor y fueron las brujas y la niña y la se nota muy asustadas por lo que al gan echo y luego entraron los alienígenas y un buen susto Fin.</p>
<p>¿Qué fue lo que pasó?</p> <p>Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero falta la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.</p> <p>La mamá no boel banco y ella pudo haber matado a la hija y escapó.</p>	<p>tos de los cuentos de misterio y terror.</p> <p>-Pues yo creo que ahí dentro en la habitación había un ladrón el intentaba robar, mientras escucho que entraba la mamá y su hija, el no pudo con el peso del dinero y lo dejó ahí tirado, el ladrón se escondió, el ya había matado más personas, al entrar a la habitación la mamá y su hija vieron ..</p>
<p><i>Los crímenes de la Calle Morgue</i></p> <p>¿Qué fue lo que pasó?</p> <p>Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero falta la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.</p> <p>En un departamento había dos mujeres asesinadas</p>	

Columna derecha: A15 y A16

Columna izquierda: A4, A9 y A10

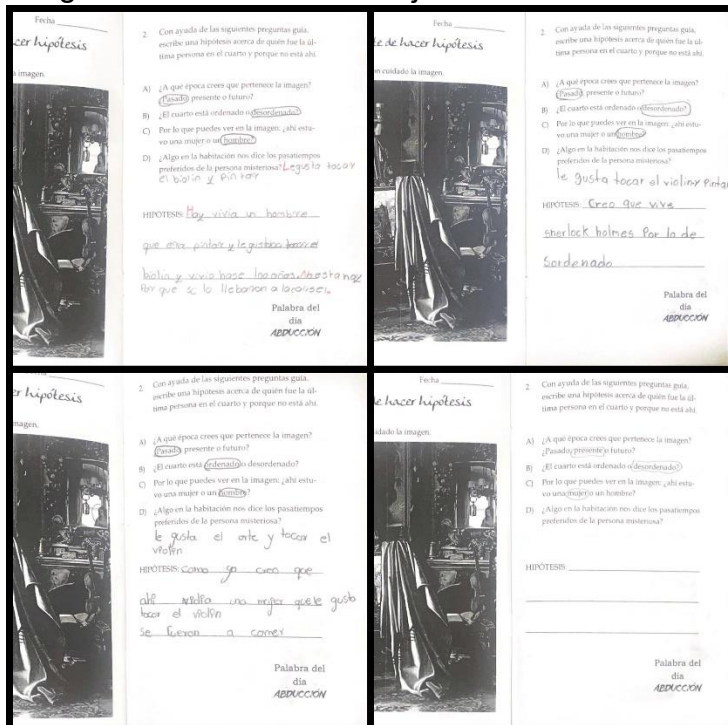
Imagen 14. Resultados del ejercicio "Expediente 2"



De arriba abajo e izquierda a

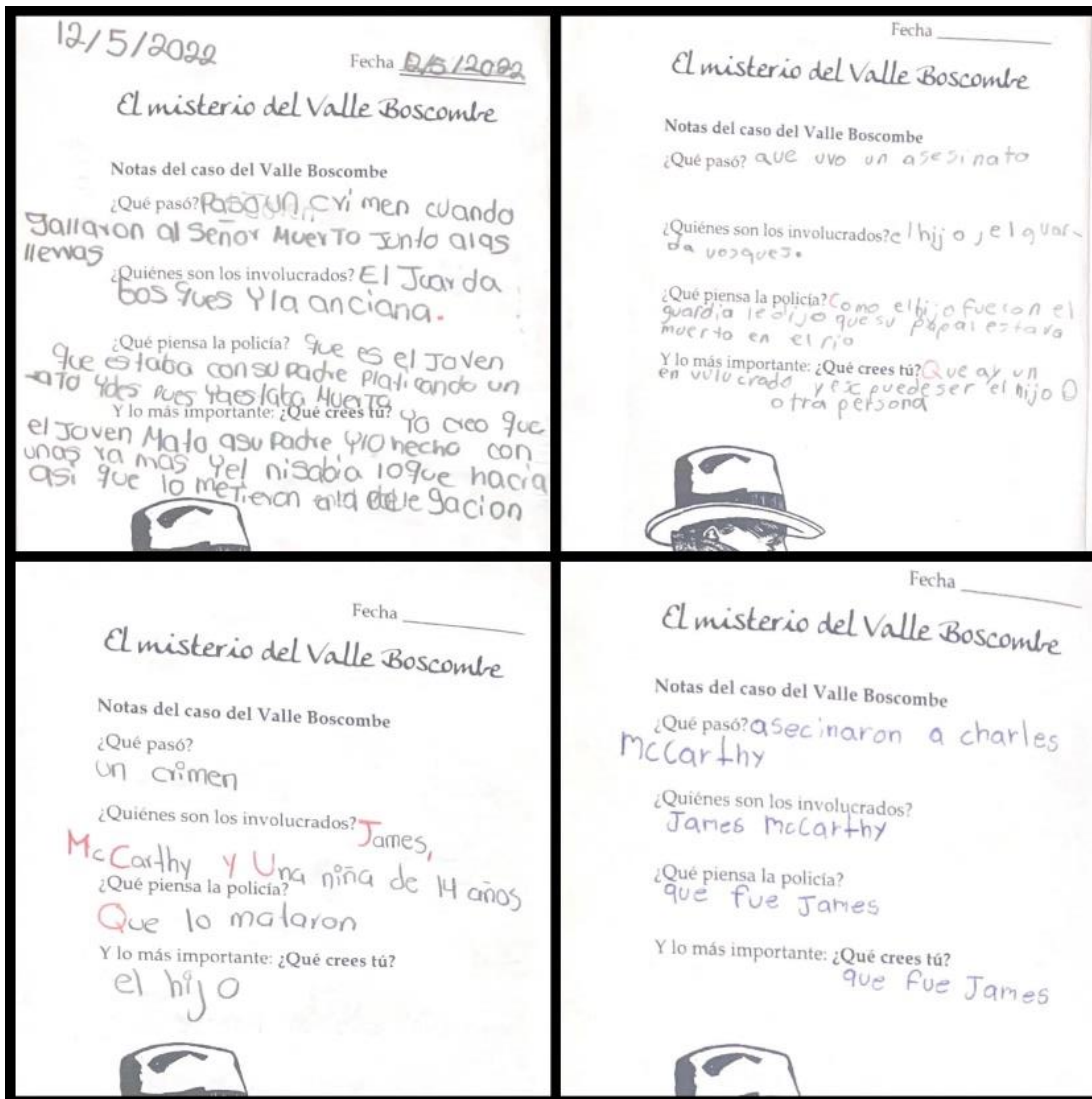
derecha: A2, A5, A18, A8 y A10

Imagen 15. Resultados del ejercicio "El arte de hacer hipótesis"



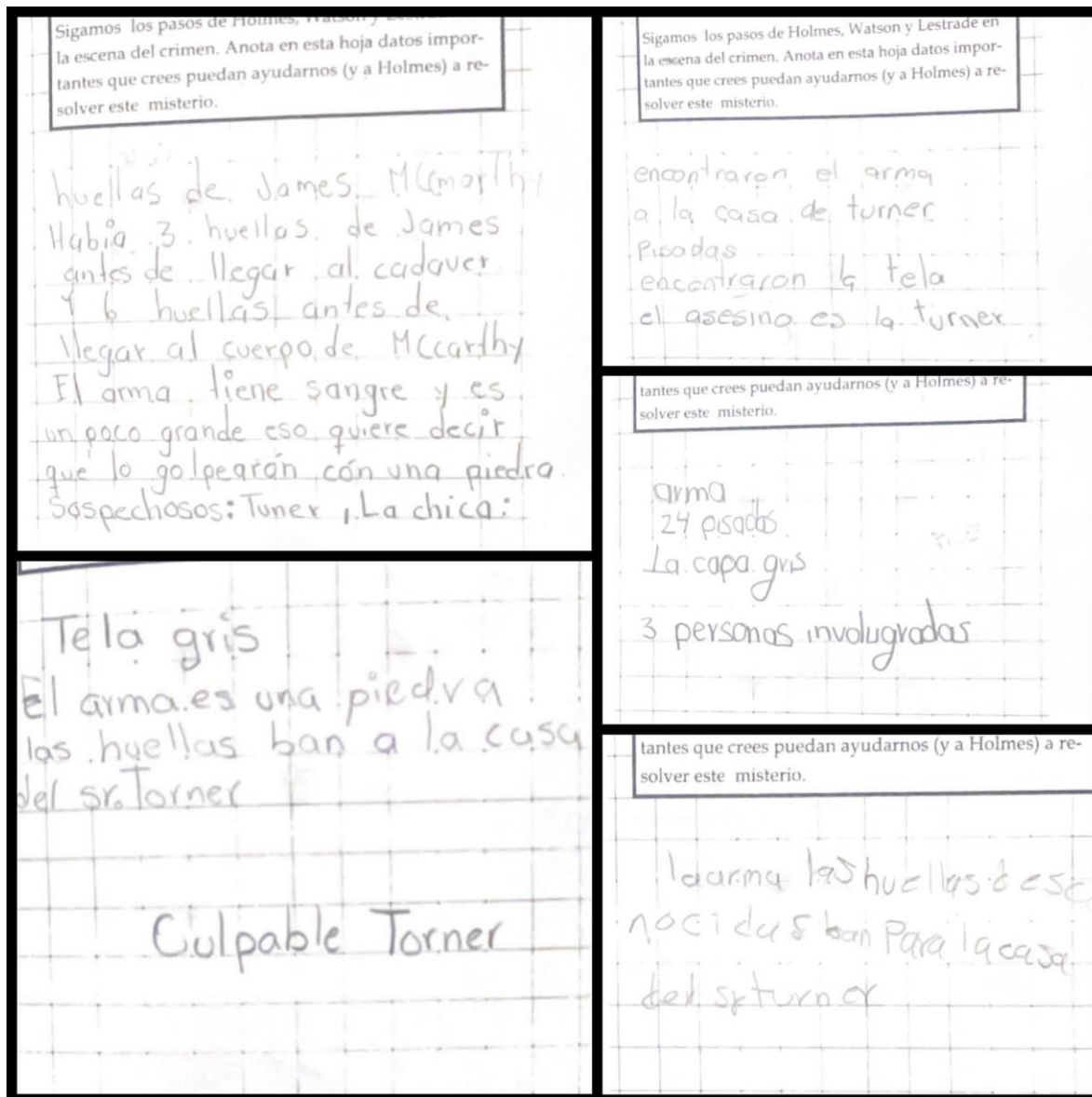
De arriba abajo e izquierda a derecha: A1, A7, A3 y A1

Imagen 16. Resultados del ejercicio "Notas del caso"



De arriba abajo e izquierda a derecha: A15, A17, A8 y A7

Imagen 17. Resultados del ejercicio "Investigación de campo"



Columna derecha: A11, A6 y A13

Columna izquierda: A16 y A2

Imagen 18. Fotografías de “La escena del crimen”



Imagen 19. Diploma de participación



Imagen 20. Avance de Alumna 1 (A1)

Los crímenes de la Calle Morgue

¿Qué fue lo que pasó?

Ya conoces de qué va el cuento de Edgar Allan Poe, pero fáltala la parte más importante: ¿Qué fue lo que pasó dentro de la habitación? Escribe qué crees que pasó dentro de esa habitación tomando en cuenta las características y elementos de los cuentos de misterio y terror.

en un departamento encontraron 2 mujeres
y asesinadas

Expediente

2

Tu primera tarea como aprendiz de detective:
Escribe en este expediente todas las cosas que te parecieron importantes, extrañas, interesantes y confusas del relato de Jabez Wilson. Si no te sientes seguro, no dudes en volver a leer su testimonio.

Bon a. robos el banco
Por que esta cerca de la tienda y
Pueden hacer un tunel

2. Con ayuda de las siguientes preguntas guía, escribe una hipótesis acerca de quién fue la última persona en el cuarto y porque no está ahí.

A) ¿A que época crees que pertenece la imagen?
Pasado presente o futuro?

B) ¿El cuarto está ordenado o desordenado?

C) Por lo que puedes ver en la imagen, ¿ahí estuvo una mujer o un hombre?

D) ¿Algo en la habitación nos dice los pasatiempos preferidos de la persona misteriosa? Le gusta tocar el violín y pintar

HIPÓTESIS Hay vivía un hombre que era pintor y le gustaba tocar el violín y vivió hace las años. Esto a hoy por que se lo llevaron a la cárcel.

Palabra del día
ABDUCCIÓN

Fecha _____

El misterio del Valle Boscombe


Notas del caso del Valle Boscombe

¿Qué pasó? Murieron al señor McCarthy.

¿Quiénes son los involucrados?
Don, McCarthy y Una niña de 14 años.

¿Qué piensa la policía?
El hijo. James McCarthy.

Y lo más importante: ¿Qué crees tú? Que si fue el hijo por que estaban discutiendo y minutos despus lo encontraron muerto.



Apéndice C. Tablas

Tabla 1. Relación de nomenclaturas

Nombres	Clave
Alumna 1	A1
Alumna 2	A2
Alumna 3	A3
Alumna 4	A4
Alumno 1	A5
Alumna 5	A6
Alumno 2	A7
Alumna 6	A8
Alumno 3	A9
Alumno 4	A10
Alumno 5	A11
Alumno 6	A12
Alumno 7	A13
Alumno 8	A14
Alumna 7	A15
Alumna 8	A16
Alumna 9	A17
Alumno 9	A18

Tabla 2. Evaluaciones

Clave	Bloque 1		Bloque 2		Bloque 3	
A1	2+1+5	8	2+2+3	7	5+3+2	10
A2	2+3+5	10	2+2+3	7	5+2+2	9
A3	2+3+5	10	2+1+3	6	5+2+2	9
A4	2+3+5	10	2+2+3	7	4+3+0 (faltó)	7
A5	2+3+5	10	2+2+2	6	5+3+2	10
A6	2+3+5	10	2+1+2	5	5+1+2	8
A7	2+3+5	10	2+1+2	5	5+2+2	9
A8	2+3+3	8	2+1+2	5	5+2+2	9
A9	1+2+4	7	2+2+2	6	5+2+2	9
A10	2+1+5	8	2+1+3	6	5+2+2	9
A11	2+2+4	8	2+2+3	7	5+1+2	8
A12	2+0+0	2	1+1+1	3	4+1+1	6
A13	2+0+0	2	1+2+3	6	5+1+2	8
A14	1+2+4	7	2+1+2	5	5+2+2	9
A15	1+3+4	8	2+2+3	7	5+3+2	10
A16	2+2+5	9	2+2+3	7	5+2+2	9
A17	2+3+5	10	2+1+2	5	5+2+2	9

A18	$2+3+5$	10	$2+1+2$	5	$5+2+2$	9
-----	---------	----	---------	---	---------	---

Apéndice D. Fichas pedagógicas

<p>“El camino del detective”</p> <p>Sherlock Holmes y la poética del cuento policíaco</p> <p>Lic. Montserrat Arellano Mendoza</p>			
Asignatura	Español	Grado	6° Primaria
Área de conocimiento	Literatura	Tema	Subgénero narrativo: Cuento policíaco
Unidad didáctica	8 sesiones		
Tiempo por sesión	45 minutos		
Sesiones por semana	2 sesiones		

Sesión 1

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivo	Repaso del tema: “Narraciones de misterio y terror” Vinculación entre el cuento de terror y el cuento policíaco
Lecturas	“Los crímenes de la Calle Morgue” (Fragmentos), Edgar Allan Poe.
Materiales	Lecturas (copias) “Cuaderno del detective” Pizarrón y plumones Lápices y colores
Organización del grupo	Individual y en equipos
Evidencias de Evaluación	“Cuaderno del detective”

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	La encargada de la intervención se presenta con los alumnos y da una presentación de la Unidad Didáctica: “El camino del	Los alumnos se presentan diciendo: <ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Edad 	10 minutos

	<p>detective”. Posteriormente se introducirá el “Cuaderno del detective”, herramienta que servirá como diario del alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Algun libro, película o serie donde aparezca un detective o un personaje que se encargue de investigar y resolver misterios. <p>A la par que se presentan se les entregará su “Cuaderno del detective” para que le pongan su nombre.</p>	
Desarrollo	<p><i>Repaso:</i> La encargada les pregunta a los alumnos que recuerdan del Bloque: “Escribir cuentos de misterio o de terror para su publicación”.</p>	<p>Los alumnos escriben en el espacio establecido el título de un cuento, leyenda o película de terror.</p>	10 minutos
	<p>Se hará un breve juego de “Basta de Miedo” (Actividad 1 del “Cuaderno del detective”). La encargada explica las reglas de la actividad.</p>	<p>Los alumnos tienen dos minutos para completar el “Basta de Miedo”. Se comparten las respuestas y de acuerdo a su recurrencia reciben una puntuación determinada:</p> <p>1 vez = 100 puntos 2 veces = 50 puntos 3 veces < = 25 puntos.</p>	
	<p>Se introduce la primera lectura: “Los crímenes de la Calle Morgue”. Se hace una mención del autor, Edgar Allan Poe, así como su trabajo como narrador de cuentos de misterio y terror. La encargada hace lectura dramatizada en voz alta del primer fragmento del cuento. Se cerrará la lectura con una recapitulación de lo leído.</p>	<p>Los alumnos escuchan el fragmento en silencio y posteriormente comparten sus respuestas en voz alta.</p>	15 minutos
	<p>Finalizada la lectura del primer fragmento la encargada les pide a los alumnos que se acomoden en parejas. Se inicia la lectura a partir de la siguiente pregunta: <i>¿Qué creen que pasó dentro de la habitación con la información</i></p>	<p>Los alumnos leen su fragmento y comentan los testimonios que les tocaron. En equipo, inventan una respuesta sobrenatural a lo que sucedió dentro de la habitación. Cada alumno escribe esta solución en su “Cuaderno del detective”.</p>	10 minutos

que se nos ha dado hasta el momento? Se da la indicación que su respuesta debe responder a las características y expectativas de un cuento de terror o misterio.

Cierre

La encargada revisa que se haya completado la actividad en los cuadernos de los alumnos.

5 minutos

Sesión

2

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivo	Introducción al cuento policíaco
Aprendizajes esperados	Los alumnos reconocen los elementos propios del cuento policíaco. Los alumnos conocen los antecedentes del cuento policíaco, así como la vida del autor de Sherlock Holmes, Arthur Conan Doyle.
Lecturas	-
Materiales	Presentación en Genial.ly Pizarrón y plumones Lápices y colores
Organización del grupo	Individual y en equipos
Evidencias de Evaluación	"Cuaderno del detective"

Lo que hace la docente

Lo que hacen los alumnos

Duración

Inicio	Saludo al grupo. La encargada pregunta a los alumnos qué recuerdan del cuento de la clase anterior y les invita a compartir las respuestas al misterio que realizaron con sus compañeros de equipo. Una vez finalizados los comentarios de los alumnos, se revela el final verídico del cuento.	Los alumnos participan haciendo una recapitulación del cuento, así como comparten sus respuestas realizadas en la clase pasada.	10 minutos
--------	---	---	------------

Desarrollo	Exposición del Tema: Cuento Policiaco <i>* La encargada complementa su exposición con apuntes en el pizarrón.</i>	Las actividades se completan en el "Cuaderno del Detective"	10 minutos
	1) Se exponen las diferencias y semejanzas entre el cuento policiaco y el cuento de terror y misterio. Para ello se retoma el cuento de Edgar Allan Poe y el ejercicio de la clase pasada.	1) Los alumnos marcan las diferencias que les parezcan más importantes en el cuadro comparativo en sus Cuadernos.	
	2) Orígenes del cuento policiaco Se reparten entre los alumnos imágenes de Londres a finales del Siglo XIX, así como de las primeras figuras literarias del género policiaco. • Dupin • Leqoc • Lupin	2) Los alumnos escriben en su Cuaderno las diferencias entre los espacios que evocan los cuentos policiacos clásicos y su realidad. Se les invita a compartir sus respuestas en voz alta.	5 minutos
	3) Arthur Conan Doyle y su detective: Se expone la biografía de Arthur Conan Doyle, el contexto de la creación de Sherlock Holmes y su impacto en la literatura policiaca posterior.	3) Los alumnos llenan la hoja donde aparece una ilustración del autor con la información más relevante de su vida.	10 minutos
Cierre	Se cierra la sesión con un repaso de lo visto durante la sesión. El repaso se llevará a cabo en forma de juego el cual se proyectará en el pizarrón.	Los alumnos entregan su Cuaderno a la docente poniéndolos sobre la mesa una vez terminada la actividad.	10 minutos

Sesión 3

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivo	Introducir a los alumnos a un cuento policiaco de Arthur Conan Doyle

Aprendizajes esperados	El alumno reconoce las características psicológicas de un detective. El alumno comienza a crear hipótesis sencillas a partir de información presente en el texto
Lecturas	La liga de los pelirrojos (Parte I)
Materiales	Copias de la lectura Anuncio de la liga de los pelirrojos
Organización del grupo	Individual
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	Saludo del grupo. Se introduce la lección haciendo un repaso de lo visto la sesión anterior.	Los alumnos comparten sus respuestas de forma oral.	5 min
Desarrollo	La encargada les recuerda a los alumnos la importancia de ser un buen detective tomando como ejemplo a Sherlock Holmes. A partir de los datos vistos la clase pasada, se enlistan cuatro características principales de un buen detective. La encargada ofrece a los alumnos libros donde vengan ilustraciones de los cuentos de Sherlock Holmes.	Bajo la guía de la encargada, los alumnos reconocen las características de un buen detective. Estas características las escriben alrededor de una ilustración de sí mismos o un detective de la época victoriana. Aunque ya estuvieron en contacto con imágenes de la Inglaterra victoriana, pueden utilizar los libros para tomar referencias.	20 min
	La encargada reparte entre los alumnos las copias que se leerán en esa sección. Los alumnos tomarán turnos para leer el cuento en voz alta. Dinámica de la lectura: Se pregunta a los alumnos de qué creen que puede tratar el cuento una vez que han leído el título.	Los alumnos comparten sus respuestas en voz alta. Los alumnos, usando un lápiz de color o marca texto, subrayan las características de uno de los personajes del cuento: Jabez Wilson.	15 minutos
Cierre	Se cierra la actividad.	Los alumnos entregan sus copias y sus Cuadernos del detective.	5 minutos

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivo	Identificar los diferentes niveles narrativos de un cuento policíaco: nivel de la investigación y nivel del crimen.
Lecturas	La Liga de los Pelirrojos (Parte II)
Materiales	Copias de cuento
Organización del grupo	Individual y en equipos
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	Saludo al grupo. Se les entrega la lectura y sus cuadernos del detective. Se hace un repaso de lo que se leyó la clase pasada.	Los alumnos describen al señor Jabez Wilson a partir de lo que subrayaron la clase pasada. Posteriormente, localizan la página donde se detuvo la lectura.	5 min
Desarrollo	Se procede a la lectura de la segunda parte del cuento. La encargada lee el testimonio del Señor Jabez. La encargada puntualiza ciertos elementos importantes dentro de la narración como: <ul style="list-style-type: none"> Reconocer a Watson (personaje) como narrador. Reconocer el cambio entre narración y diálogo. 	Los alumnos siguen la lectura en silencio. Finalizada esta sección se hace una recapitulación de los acontecimientos en este testimonio a partir de la actividad en el pizarrón: "Ordena los hechos". Los alumnos leen 5 momentos del testimonio en desorden y de manera grupal los ordenan correctamente.	15 minutos
	La encargada les recuerda a los alumnos que en este tipo de relatos hay siempre dos historias. La historia de la investigación y la historia del crimen. Se hacen las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Quiénes son los personajes de la historia de la investigación y quien la narra? 	Los alumnos completan el cuadro comparativo en sus Cuadernos con las respuestas que se presenten en el salón de clases.	10 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> ¿Quiénes son los personajes de la historia del crimen y quien la narra? 	Los alumnos deben escribir en la sección "Archivo 2" las cosas que más les hayan llamado la atención o les parezcan extrañas o importantes del relato de Jabez Wilson.	10 minutos
Cierre	La encargada pide los Cuadernos del Detective para hacer una primera revisión de éstos.	Los alumnos entregan sus Cuadernos antes de que termine la sesión.	5 minutos

Sesión 5

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivos	Reconocer los mecanismos del lenguaje escrito que propician el misterio e intriga dentro del cuento policíaco.
Lecturas	La Liga de los pelirrojos (III)
Materiales	Presentación en Genial.ly Pizarrón y plumones Lápices y colores
Organización del grupo	Individual
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	Saludo al grupo. La encargada encarga a dos o tres alumnos la consigna de repartir los Cuadernos del Detective entre sus compañeros en lo que acomoda los materiales para proyectar la presentación.		5 minutos
Desarrollo	Repaso de la clase pasada.	Los alumnos hacen una recapitulación del caso que se leyó en la sesión anterior,	10 minutos

	finalizando con una discusión que parte de la incógnita: ¿Por qué la Liga de los pelirrojos contrató a Wilson para copiar la Enciclopedia?		
	Se prosigue la lectura, esta vez proyectada en el pizarrón. Se utilizará el apoyo de un mapa ficticio para contextualizar mejor a los alumnos. En cada pausa se harán comparaciones entre las nuevas hipótesis que puedan ir apareciendo.	Se hacen tres pausas durante la lectura para que los alumnos intenten crear nuevas hipótesis a partir de lo expuesto en el cuento. Las marcas textuales son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • “No de verlo a él/ ¿Qué entonces? / Las rodilleras de sus pantalones.” (p. 50) • “Se está preparando un delito grave” (p. 52) (Se invita a los alumnos a revisar nuevamente el mapa para ayudarlos a crear su siguiente hipótesis) Al final deben elegir una hipótesis y escribirla en el Cuaderno junto con una justificación de por qué la eligieron.	15 minutos
	La encargada va anotando las respuestas en el pizarrón en un lugar visible para todos los alumnos.		
	Se prosigue la lectura hasta el final.	Los alumnos comparan las hipótesis que anotaron en su cuaderno.	5 minutos
Cierre	Repaso final Con ayuda de unas diapositivas y plumones: <ol style="list-style-type: none"> 1) Acomodan la secuencia de acontecimientos 2) Relacionan el personaje con el rol que desempeñó en el cuento. 	Los alumnos que deseen participar contestan las actividades en el pizarrón. Terminada la actividad, alumnos entregan sus cuadernos a la encargada.	10 minutos

Nivel	6° de primaria
Duración	40 - 50 minutos
Objetivo	Reconocer la estructura del cuento policíaco Poner en práctica el método abductivo de forma individual.
Aprendizajes esperados	Conocer los principios del método abductivo para crear hipótesis.
Lecturas	-
Materiales	Pizarrón Marcadores para pizarrón
Organización del grupo	Individual y en equipos
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	Saludo al grupo. Recuperando los dos fragmentos que se resaltaron la clase pasada se hace la pregunta: ¿Por qué en la historia Sherlock Holmes no dice la información enseguida tanto a Watson como al lector? A partir de esta premisa, se introduce la noción del cuento policíaco como una forma de hacernos investigar mientras leemos.	Los alumnos comparten sus respuestas de forma oral.	10 minutos.
Desarrollo	El método del detective: La encargada explicita los pasos de la investigación que lleva a cabo el detective y lo relaciona a sus conocimientos previos acerca de la estructura de los cuentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de la información 2. Investigación - Recuperación de información 3. Plan para atrapar el criminal 	Los alumnos toman apuntes en su Cuaderno de detective. Anotados, ordenan de forma grupal y oral la secuencia de acontecimientos del cuento "La liga de los pelirrojos" de acuerdo a estos "pasos del detective".	10 minutos

	4. Se revela cómo se resolvió el crimen		
	La encargada plantea un escenario basado en el cuento de Arthur Conan Doyle, “Los tres estudiantes”: una persona ha robado el examen de historia; nadie sabe quién fue y sólo han quedado ciertas pistas.	Los alumnos, siguiendo el paso 2 del esquema antes visto, hacen en conjunto una lista de información relevante del relato que se les ha contado para más adelante resolver el crimen.	5 minutos
	Se les indica a los alumnos la página para trabajar del “Cuaderno del detective”. La encargada explica el ejercicio y sirve como guía mientras se avanza en las preguntas. Una vez que se hayan contestado todas las preguntas, la encargada explica qué es una hipótesis y cómo se puede crear una a partir de la información disponible, nuestros conocimientos previos y un poco de imaginación personal (método <i>abductivo</i> de Pierce).	Los alumnos van a la sección del “Cuaderno del detective” donde encontrarán una imagen de un cuarto desordenado. Deben observarla y después contestar una serie de preguntas que les ayudarán a realizar una hipótesis. Este ejercicio tiene como objetivo explicitar gráficamente la forma cómo un autor presenta las pistas de forma discreta y casi oculta para que el lector haga su propio descubrimiento.	15 minutos
Cierre	Se les pide a los alumnos que proporcionen hipótesis acerca de quién robó el examen de historia y la forma cómo lo o la atraparían.	Los alumnos hacen una lluvia de ideas hasta que queda un consenso respecto al posible culpable y la forma de captura.	5 minutos

Sesión

7

Nivel	6° de primaria
Duración	45 minutos
Objetivos	Localiza información importante en el texto y crea hipótesis a partir de ella. Discute con sus compañeros posibles soluciones a un misterio ficcional.
Lecturas	Valle Boscombe (I)

Materiales	Copias del fragmento del cuento Lápices de colores
Organización del grupo	Individual y en equipos
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
Inicio	Saludo al grupo. La encargada del grupo presenta el cuento y reparte entre los alumnos un fragmento de éste en formato de periódico antiguo.	Los alumnos reciben sus cuadernos y copias de la lectura.	5 minutos
Desarrollo	La encargada inicia con la lectura de la primera cuartilla donde se introduce el viaje que están a punto de iniciar Watson y Holmes. Después se les indica a los alumnos que sigan la lectura con sus copias. En estas copias vienen el caso resumido por Holmes, quien le está transmitiendo esta información a Watson.	Los alumnos subrayan: los personajes implicados en el crimen, los lugares, las fechas y acontecimientos importantes conforme se avanza en la lectura.	10 minutos
	Se indica la actividad en el “Cuaderno del detective”.	Finalizada la lectura los alumnos pasan a una página donde deben contestar las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Quiénes son los involucrados? ¿Qué piensa la policía? ¿Qué crees tú?	15 minutos
	Se indica la siguiente página del “Cuaderno del detective” para completar. La encargada explica qué es un mapa mental, sus beneficios al momento de hacer apuntes y cómo completarlo.	Los alumnos completan el mapa mental donde deben poner las respuestas debajo de cada elemento del cuento policial: <ul style="list-style-type: none"> • Detective • Ayudante del detective • Crimen • Sospechosos 	10 minutos
Cierre	Repaso del cuento. La encargada organiza un juego rápido de preguntas. Cada línea de alumnos tiene	Los alumnos, al escuchar su pregunta, buscan en conjunto una respuesta. Al finalizar la actividad, entregan sus cuadernos.	5 minutos

oportunidad de contestar una pregunta; si aciertan estarán más cerca de resolver el misterio, si fallan, el criminal estará más cerca de salirse con la suya.

Sesión 8

Nivel	6° de primaria
Duración	60 minutos
Objetivos	Repasar los elementos principales del cuento policíaco. Repasar la estructura del cuento policíaco y la función estética del lenguaje
Lecturas	Valle Boscombe (II)
Materiales	Lápices
Organización del grupo	Individual
Evidencias de Evaluación	Diario del detective

	Lo que hace la docente	Lo que hacen los alumnos	Duración
<i>Previo a la clase</i>	La encargada instala la “Escena del crimen”: acomoda las pisadas, hilos y letreros, y esconde parte de la capa y el arma homicida tomando como referencia el texto de Conan Doyle.		10-15 minutos
Inicio	Saludo al grupo. La encargada entrega las copias de la lectura y los cuadernos del detective.	Los alumnos van reconstruyendo el crimen de acuerdo a la lectura de la sesión pasada para que la encargada lo escriba en el pizarrón.	5 minutos
Desarrollo	Se inicia una lectura en voz alta. De vez en cuando se detiene la lectura para puntualizar información que pueda ser importante y se pueda agregar a las notas que ya se empezaron a escribir en el pizarrón.	Los alumnos siguen la lectura en voz alta. Se motiva a los alumnos a reconocer datos importantes que puedan ser útiles para ir resolviendo el misterio.	10 minutos

	Se pone una pausa a la lectura. La encargada explica la dinámica de la siguiente actividad.	Los alumnos salen con la encargada al espacio abierto donde se ha instalado la “Escena del crimen”. Dentro de su “Cuaderno del detective”, van relacionando pistas con el lugar donde se encuentran para y la información obtenida hasta el momento para llegar a una hipótesis acerca de quién es el asesino.	10 minutos
	La encargada regresa a los alumnos al salón de clases. Se leen otras cuartillas antes de llegar a la revelación del criminal.	Los alumnos comparten si les gustaría agregar otros nombres a la lista de sospechosos del mapa mental. De ser así, pueden agregarlo de forma individual.	15 minutos
	Se lee el final del texto donde viene el culpable y el motivo del crimen.	Los alumnos contestan de forma individual los espacios que habían quedado pendientes la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> • Criminal • Motivo del crimen 	
	Se hace un repaso de los elementos, estructura y características del cuento policíaco. También recordamos los pasos del detective y las características de un buen detective.	Los alumnos van completando de forma oral el apunte en el pizarrón.	10 minutos
Cierre	Se le entrega a cada alumno su certificado que los avala como lector y detective.		10 minutos

Notas: En caso de que la institución cuente con corriente de luz, las imágenes, fotografías y ciertos textos informativos serán proyectados en una superficie blanca. La encargada cuenta con computadora y con proyector, de modo que no es menester que la institución cuente con cualquiera

Apéndice E. Documentos

Documento 01. Petición para la estancia de intervención en la Escuela Jaime Torres Bodet



Distinguidas autoridades escolares de la Escuela Jaime Torres Bodet.

PRESENTE

Por este medio hago constar que la Lic. Montserrat Arellano Mendoza es alumna destacada de nuestro posgrado de Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En el marco de su proyecto de tesis, resulta menester la realización de una actividad de práctica docente interventiva, la cual se acompaña y asesora en el marco del Seminario de Investigación-Intervención III, del cual soy el titular.

Convencido de sus capacidades académicas, pero también de la gentileza y rectitud ética que distinguen a la Lic. Arellano Montserrat, quisiera reiterar mi recomendación y también mi gratitud por el apoyo y la orientación que su institución le brinde en este proyecto de práctica docente.

Sin otro asunto que abordar, quedo a sus órdenes. Reciban un cordial saludo.

ATENTAMENTE

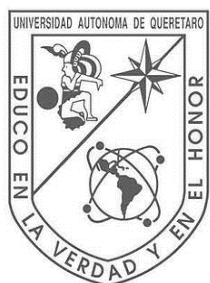
Firma manuscrita en tinta azul que dice "Gerardo Argüelles Fernández".

Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Titular del Seminario de Investigación-Intervención III
Posgrado/MEEL

Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro
Tel. +52 (442) 192 12 00 ext. 61140 – 61130
ORCID: orcid.org/0000-0002-2728-5822
Researcher ID: M-6448-2015
gerardo.arguelles@uaq.edu.mx
gerardo.arguelles67@gmail.com

Documento 02. Carta de consentimiento informado



Consentimiento informado para participar en el proyecto de investigación:

“El camino del detective”. Diseño e implementación de una unidad de didáctica enfocada al estudio de los cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida a alumnos de sexto de primaria



Estimado padre de familia o tutor.

Por medio de la presente se les comunica que del 25 de abril al 19 de mayo del presente año se llevará a cabo una intervención pedagógica en la Escuela Jaime Torres Bodet, la cual es parte de un proyecto para la mejora de la educación literaria a nivel primaria. En las siguientes líneas se expondrá la información necesaria para que Usted tome la decisión si accede voluntariamente permitirle al alumno _____ participar en el presente proyecto de investigación. Se les pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de responder el talonario anexo al final del documento.

La intervención didáctica tendrá una duración cuatro semanas, y está conformada por 8 sesiones de 45 minutos cada una. Durante el desarrollo de estas sesiones los alumnos conocerán acerca del subgénero narrativo policíaco y el método abductivo para hacer sus propias hipótesis. A través de la herramienta, “Cuaderno del detective”, cada alumno irá completando un portafolio con actividades y entradas de diario que permitirán observar su desempeño y evolución con el paso de las sesiones. Complementario a esta herramienta, se llevarán a cabo dos entrevistas en forma de *Focus Group* donde los alumnos podrán compartir sus opiniones, comentarios y sugerencias respecto a la intervención, sus actividades y lecturas. Estas entrevistas serán grabadas en audio, siempre con el conocimiento y consentimiento de los participantes. Las sesiones no implicarán un costo para usted y tampoco será compensado económicamente, sin embargo, al final de la intervención a cada alumno se le entregará una constancia simbólica donde se reconocerá su desempeño durante las sesiones. Su respuesta no tendrá ningún impacto en el desempeño escolar del alumno e igualmente no se le excluirá

de las actividades que se llevarán dentro del salón de clase en caso de no estar de acuerdo en el uso de la información que se pueda presentar durante el proceso de intervención.

La participación del alumno durante las actividades, discusiones y sus evidencias en este estudio es completamente anónima. A través de este formato se le asegura que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se resguardará en una computadora a la cual sólo el investigador responsable tendrá acceso; asimismo, para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

En caso de acceder a participar de forma voluntaria, los alumnos, así como sus tutores, aceptan estar de acuerdo a que las evidencias que se produzcan dentro de la clase, así como los comentarios y opiniones que se recuperen en las entrevistas por medio de grabaciones en audio, puedan ser utilizados para el desarrollo del proyecto de investigación.

A la conclusión del estudio, el investigador se pondrá en contacto con usted para hacerle llegar el nombre de las publicaciones realizadas con fines académicos para que pueda consultarlos y así verificar que se ha conservado la identidad de los participantes.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable, la Lic. Montserrat Arellano Mendoza (estudiante del posgrado Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 415-109-86-40 o al correo electrónico marellano24@alumnos.uaq.mx.

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación, puede comunicarse con el asesor de tesis, Dr. José Enrique Brito Miranda a través de la siguiente dirección de correo electrónico: josephenri54@gmail.com.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____ ,
Nombre completo del padre o tutor

acepto que _____
Nombre completo del alumno

participe voluntaria y anónimamente en el proyecto “El camino del detective”. Una propuesta didáctica para el estudio de los cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida alumnos de sexto de primaria, dirigido por la Lic. Montserrat Arellano Mendoza, estudiante del posgrado Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios con número de expediente 302250, de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto que el alumno se presente a las sesiones que se llevarán a cabo dos veces por semana en la Escuela Jaime Torres Bodet.

Declaro haber sido informado/a que la participación del alumno no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que su colaboración es voluntaria y que puedo negarme a que participe o deje de participar en cualquier momento sin tener represalias, ni recibir sanción o castigo.

Entiendo que la información que se genere en este será confidencial y anónima. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por el investigador responsable en bases de datos seguras administradas por el mismo.

Nombre del Alumno

Nombre del padre o tutor

Firma

Fecha

Nombre del Investigador Responsable

Firma

Fecha

Documento 03. Carta expedida por el director de la institución avalando la realización y conclusión de la intervención en la institución



Secretaría de Educación de Guanajuato
Esc. Prim. "Jaime Torres Bodet"
Clave: 11DPR1983Z Zona Esc. No. 146
Alcocer Mpio. de San Miguel de Allende Gto.
Ciclo Escolar 2021 – 2022



Alcocer, San Miguel de Allende, Guanajuato a 23 de mayo de 2022

A quien corresponda:

Presente

Por este medio constato que la Lic. **Montserrat Arellano Mendoza**, estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios (expediente: 302250), llevó a cabo las actividades de práctica docente interventiva del proyecto: "El camino del detective". Diseño e implementación de una unidad didáctica enfocada al estudio de los cuentos policíacos de Sherlock Holmes dirigida a alumnos de sexto grado de primaria" del 25 de abril al 19 de mayo del presente año.

Se expide la presente constancia a petición de la parte interesada y para los fines y usos a que haya lugar.

Atentamente

Israel Torres Lira
Director de la escuela



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GUANAJUATO
ESCUELA PRIMARIA
JAIME TORRES BODET
11DPR1983Z
ALLENDE, GTO.