



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad Lenguas y Letras

**Propuesta didáctica para el desarrollo de la empatía mediante la
literatura de migración en la Educación Media Superior**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de:

Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

PRESENTA:

Adrián Soca Cardoso

DIRIGIDA POR:

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Querétaro, Qro. A 2025

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD LENGUAS Y LETRAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Propuesta didáctica para el desarrollo de la empatía mediante la literatura de migración en la Educación Media Superior

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de:

Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

PRESENTA:

Adrián Soca Cardoso

DIRIGIDA POR:

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

COMITÉ SINODAL:

Presidenta: Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Secretario: Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Vocal: Dra. Alicia V. Ramirez Olivares

Suplente: Dra. Ma. De Lourdes Rico Cruz

Suplente: Dra. Silvia Beatriz Fernández.

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Mayo, 2025

México

Dedicatoria

A mi mamá.

Agradecimientos

Mi primer agradecimiento a SECIHTI por ofrecer oportunidades a tantas personas que, como yo, nos aventuramos a estudiar fuera de nuestro país. No solo me abrió las puertas al conocimiento, sino a experiencias que solo imaginaba para otras vidas.

De forma especial a mi Directora de Tesis, la Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez, por su palabra precisa, por su confianza, por su empeño en que todo salga bien, por su vocación de vida útil, por sus preocupaciones, por su cariño, y, sobre todo, por las variadas conversaciones que tuvimos en estos años.

Asimismo, agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro, a la Dirección de la Facultad de Lenguas y Letras, así como, a la Dirección de Investigación y Posgrado por el constante apoyo recibido desde el primer momento. Igualmente, a mi Comité Sinodal por el tiempo dedicado y la guía. También a cada uno de los profesores que nos acompañaron en estos dos años. Sus clases, tan reveladoras, me transformaron. Un gran abrazo también para mis compañeras de generación. Supimos andar juntos.

También agradezco, y mucho, muchísimo, a esas personas que allanaron el camino de formas tan diversas

Al profe Argüelles, Lucy, Elianna, Sunay y un grupo de amigos cristianos que nos salvaron en los primeros meses de esta aventura.

A Ailed, mi suegra, que sufrió y sintió cada paso dado como si fueran sus propios pasos.

A mi familia toda, por la preocupación constante, las llamadas y la espera.

A mis amigos en Cuba y fuera de la isla, por el mensaje oportuno, por la alegría sincera, por su lealtad en la distancia.

A mi prima/madrina Mariela, por cargar con la mochila que me tocaba, por el abrazo constante en la distancia, por ese amor grande que nos tenemos.

A mis tías, por el sustento y la alegría.

A los amigos que he encontrado por estas tierras que han confiado en mí. En especial a Raquel y Max.

A mi amado país, que brinda todas las posibilidades, y a todos, para que se instruyan y formen. A todos mis profesores en Cuba, porque también me enseñaron a ser el hombre que soy. En especial a Dania Santí Morlanes y Lourdes Cabrera Reyes, por ser madres.

Y a ti, Zaday, por darme la mano hace seis años. Gracias por el tiempo que hemos decidido compartir, por los proyectos y los sustentos, los enfrentamientos y las calmas, el cariño y la confianza. Gracias por tu amor, que me ha dado la paz y la felicidad para avanzar juntos.

Y gracias a ti, mamá. Sin ti no hubiera sido posible llegar a esta meta, ni a ninguna otra que me quede por delante. Gracias por no claudicar en tantos años difíciles, gracias por no partir el pan a la mitad, y a veces no partirlo; gracias por el empeño en educarme y enseñarme, sobre todo, a ser buen ser humano. Gracias por los desvelos, los no descansos, la soledad. Gracias por los enfados y el consejo. Gracias por el cariño y el beso en el momento indicado. Gracias por compartir la risa y mi felicidad. Gracias por el cocimiento a escondidas y tantos sacrificios que sé, imagino y no imagino. Gracias por ser estricta y dejarme caminar solo. Gracias por no ser perfecta, por asumir tu decisión de tenerme, de parirme, y cambiar tu vida.

Gracias por ser mi mamá.

Índice

Introducción	12
Capítulo I	19
1.1 Marco pedagógico de la investigación.....	19
1.2 Migración y empatía: una necesidad.	22
1.2.1 Fundamentos teóricos y conceptos que sustentan el desarrollo empático desde los procesos educativos.....	23
1.2.2 Antecedentes metodológicos relacionados al desarrollo de la empatía ..	27
1.3 Acercamiento a la emigración como temática en la literatura.....	29
1.3.1 Acerca de los términos migración, emigración e inmigración	29
1.3.2 La migración en México.....	31
1.3.3 La interseccionalidad en el fenómeno migratorio	36
1.3.4 La literatura de migración. Particularidades.....	37
1.3.5 Antecedentes de estudios sobre la migración en la literatura.....	40
1.4 Fundamentos teórico-metodológicos de la comprensión lectora.....	40
1.4.1 Sobre el concepto de comprensión lectora.....	41
1.4.2 Niveles de comprensión lectora.....	42
1.4.3 La comprensión lectora del texto literario	45
1.4.4 Estrategias de comprensión lectora	50
1.5 Metodología.....	52
1.5.1 Perspectiva didáctica a seguir.....	53
Capítulo II	55
2.1 Intervención didáctica.....	55

2.1.1	Análisis del corpus seleccionado	56
2.1.1.1	Análisis del cuento <i>Algo en la oscuridad</i> , de José Emilio Pacheco	56
	<i>José Emilio Pacheco</i>	56
	<i>Análisis del cuento Algo en la oscuridad</i>	58
2.1.1.2	Análisis del cuento <i>Indocumentado</i> , de Edgar Omar Avilés.....	66
	<i>Edgar Omar Avilés</i>	66
	<i>Análisis del cuento Indocumentado</i>	67
2.1.1.3	Análisis del cuento <i>El caminante</i> , de Eduardo Antonio Parra	71
	<i>Eduardo Antonio Parra</i>	71
	<i>Análisis del cuento El caminante</i>	73
2.1.2	Diseño metodológico	74
2.1.3	Caracterización de los participantes.	77
2.1.4	Aplicación y evaluación de los resultados del diagnóstico sobre el desarrollo empático	79
2.1.5	Diseño de la secuencia didáctica.....	86
Capítulo III	109
3.1	Análisis y discusión de los resultados obtenidos durante la intervención.	109
3.2	Interpretación de los resultados obtenidos en el diagnóstico final.	139
3.3	Significación de los resultados en el contexto del marco teórico	150
Conclusiones	153
Referencias bibliográficas	156
Anexos	168

Índice de Tablas

Tabla 1 46

Tabla 2 78

Tabla 3 78

Tabla 4 83

Tabla 5 83

Tabla 6145

Tabla 7146

Tabla 8148

Índice de Figuras

Figura 1 75

Figura 2 81

Figura 3 128

Figura 4 136

Resumen

La presente tesis propone una intervención didáctica para el desarrollo de la empatía hacia la comunidad inmigrante en estudiantes de nivel medio superior a través del trabajo con textos narrativos que desarrollen la migración como tema.

Se parte del problema científico ¿Cómo desarrollar la empatía por el inmigrante en estudiantes de preparatoria mediante la comprensión de textos narrativos que traten el proceso migratorio? Para ello, se planteó como objetivo general desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior la empatía hacia la comunidad inmigrante, especialmente en el caso mexicano, de tal forma que comprendan las consecuencias nefastas que en el orden humano se generan, se sensibilicen con el dolor y la soledad que provoca este fenómeno y se formen como personas empáticas a través de la propuesta del mundo que provoca la narrativa.

La investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico, pues se busca que la propia comunidad estudiantil sea consciente del problema y participe en la transformación de su realidad. Además, el proyecto posee un carácter cualitativo con enfoque a la intervención acción en el ámbito educativo.

En la investigación se profundiza sobre las particularidades teóricas necesarias alrededor del paradigma sociocrítico, la empatía, el fenómeno migratorio, la literatura de migración, la comprensión lectora y las direcciones de lectura como perspectiva didáctica a seguir. Luego, se realiza el análisis literario del corpus seleccionado, se plantea el diseño metodológico y la secuencia didáctica a implementar. Por último, se analizan, discuten e interpretan los resultados obtenidos.

Como resultado principal se desarrolló la conducta empática en los participantes, fundamentalmente el desarrollo consciente de acciones empáticas. Se concluye que la literatura de migración es una herramienta útil y eficaz para el desarrollo de la empatía, pues permite la reflexión y posicionamiento crítico ante el fenómeno social, de forma tal que reduce la discriminación y prejuicios.

Palabras claves: empatía, literatura de migración, educación media superior, comprensión lectora, secuencia didáctica

Abstract

This thesis proposes a didactic intervention aimed at developing empathy toward the immigrant community in high school students through the study of narrative texts exploring migration as a theme.

The research is based on the central scientific question: How can empathy for immigrants be developed in high school students through the comprehension of narrative texts about the migration process? To answer this question, the general objective was set to foster empathy toward the immigrant community among high school students, particularly in the Mexican context. The aim is for students to understand the profound human consequences of migration, become sensitized to the pain and solitude it entails, and develop empathy through the worldviews presented in literature.

This study is grounded in the socio-critical paradigm, as it seeks to raise awareness among students and engage them in transforming their own reality. Additionally, the project follows a qualitative approach with an emphasis on action research in the educational field.

The research delves into the theoretical foundations necessary to support the socio-critical paradigm, empathy, migration as a social phenomenon, migration literature, reading comprehension, and reading guidelines as a didactic perspective. Subsequently, a literary analysis of the selected corpus is conducted, followed by the design of the methodological framework and the didactic sequence to be implemented. Finally, the results obtained are analyzed, discussed, and interpreted.

As a key result, participants demonstrated the development of empathetic behavior, particularly through the conscious enactment of empathetic actions. The study concludes that migration literature is an effective and valuable tool for fostering

empathy, as it promotes critical reflection on the social phenomenon, ultimately reducing discrimination and prejudice.

Keywords: empathy, migration literature, high school education, reading comprehension, didactic sequence.

Introducción

La migración constituye uno de los fenómenos sociales más antiguos e importante de la humanidad. Consecuencia de ello ha sido la formación y desarrollo de nuevas culturas o la interrelación entre ellas. El proceso de conquista y colonización de Las Américas por parte de las naciones europeas concretó el encuentro entre las sociedades de ambos continentes. Luego, la trata negrera introdujo representantes de múltiples culturas africanas. Si bien la migración en estos casos se produjo de forma voluntaria o forzada, lo cierto es que fue parte determinante del proceso de creación de distintas nacionalidades en América. Sin embargo, el fenómeno migratorio se mantiene activo, por causas diversas, y constituye hoy un problema en el contexto mundial, y en nuestro caso, latinoamericano.

En el mundo actual, la movilidad de las personas sigue siendo un elemento importante para considerar ante cualquier decisión. Más de un gobierno en el mundo y organismos internacionales como la Unión Europea, discuten sobre las consecuencias de este fenómeno. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en el año 2020 hubo más de 281 millones de migrantes internacionales. Mientras, el Banco Mundial (2023) informa que alrededor del 2,3% de la población mundial vive fuera de su país natal. En los últimos años ha aumentado el volumen migratorio, siendo Asia, Europa y Norteamérica los destinos fundamentales. En el caso específico de Latinoamérica, el fenómeno sigue vigente. Incluso durante la pandemia provocada por la COVID-19 los movimientos migratorios en el territorio no se detuvieron, aun cuando muchos países cerraron

sus fronteras: varias caravanas multitudinarias avanzaron por toda Centroamérica con el objetivo de llegar a la frontera estadounidense. Incluso en el 2024 continúan estas formas colectivas de movilidad en el territorio.

México ha sido históricamente un país de origen, tránsito y destino de migrantes. Por un lado, del territorio mexicano han partido emigrantes, principalmente a los Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades económicas, condiciones de vida, un lugar seguro de violencia, superación profesional, asilo político, etc. En todas estas situaciones el proceso deviene en profundos sacrificios en el orden no solo material y espiritual. La marcha constituye un hecho de ruptura. La futura lejanía pasa por la aceptación, forzada o no, de esta situación. Esto reclama una decisión personal, en cuanto al ser que emigra, y colectiva, con relación a los otros seres implicados en el orden hogareño o amistoso. A la par, la recepción por parte de los habitantes de las ciudades destinos o de paso de las personas en proceso de migración no siempre son lo más empáticas posibles, sino se expresa discriminación, violencia, incluso odio. De allí que la relación que se establece con esta comunidad debe construirse sobre bases mucho más responsables y humanas. Por lo tanto, el desarrollo de la empatía es cuestión prioritaria en la enseñanza para la transformación social en relación con este problema.

En este contexto se sumergen los procesos de enseñanza en el territorio mexicano en la actualidad, y por ende en el Estado de Querétaro, por lo que se hace necesario su tratamiento. Para ello, se considera la literatura, como manifestación artística y parte de la conciencia social, una vía propicia para este acercamiento. En tal caso, la representación del mundo que ofrece la literatura, a través de las imágenes, logra transmitir a su receptor reflexiones sobre diferentes ámbitos de la realidad que provocan una recepción activa y múltiple de los diferentes enunciados de vida tratados, conocimiento sobre la sociedad y el individuo que profundizan la comprensión de las complejidades humanas y relaciones diversas que reestructuran nuestra percepción del mundo, incluyéndonos en él desde una posición crítica (Hernández, Díaz y García, 2011, p. 25).

Desde este punto de vista la enseñanza de la literatura emerge como un nicho de grandes potencialidades al relacionar las diversas dimensiones del espacio sociocultural habitado por el ser humano y el discurso literario. De allí que el marco de referencia sobre el cual se desarrolla el argumento de los textos narrados, tanto interna como externamente, potencian la generación de sentidos por parte de los receptores ante los mundos posibles representados. De allí que, para la presente investigación, interesa fundamentalmente el hecho literario narrativo por establecer una relación supuestamente más objetiva con la realidad de la cual surge y a la cual vuelve para influir en ella, por lo que ofrece el escenario ideal para presentar una posibilidad de vida a los lectores.

Narrar es dar constancia de una transformación. El texto narrativo propone un cambio, concretado en alguna de sus categorías (personajes, tiempo, espacio, ambiente, atmósfera, etc.). De allí que los personajes del entramado argumentativo experimenten modificaciones en su relación con el mundo y con ellos mismos que serán elementos para comprender y otorgar sentido por parte del lector. Sin embargo, nuestra ambición es llegar a profundizar aún más y que los estudiantes logren desarrollar una posición crítica.

Mi práctica profesional se realiza en el Instituto Preparatorio José Martí, perteneciente al sistema de educación privada del Municipio Querétaro, espacio donde se realizó la investigación. En un primer momento, se llevó a cabo un estudio de los documentos rectores que rigen la enseñanza en la institución. En la búsqueda no se encontraron proyecciones definidas para el desarrollo axiológico, conductual ni emotivo de la empatía. Además, no existen propuestas literarias, específicamente narrativas, que aborden el tema de la emigración en los Programas de las asignaturas que se impartían por parte del investigador (Taller de Lectura y Redacción I, Introducción a las Ciencias Sociales e Ética II). Tampoco en aquellas otras pertenecientes al área de Comunicación. Sin embargo, en asignaturas como Introducción a las Ciencias Sociales y Ética I, se orienta el desarrollo de conocimientos relacionados con diferentes fenómenos sociales como la migración. En el caso de Taller de Lectura y Redacción I se proyecta el trabajo amplio con la

narrativa. De allí que la integración de estas asignaturas resultaría oportuna según los fines de esta investigación.

Por otra parte, en cada una de estas asignaturas, se proyectan Competencias genéricas que se vinculan con el objetivo de este trabajo y orientan el camino a seguir para adecuarse a la concepción educativa del Instituto José Martí. Lo descrito evidencia una situación problémica en cuanto a la necesidad social de formar y desarrollar en nuestros estudiantes, como ciudadanos responsables y comprometidos, la empatía hacia la comunidad inmigrante, fundamentalmente aquella en situación más vulnerable.

Constituye, entonces, una necesidad acercar a los estudiantes a creaciones literarias que desarrollen esta temática con el fin de formar un pensamiento crítico ante los problemas que les circundan, fortalecer la empatía ante las violencias que sufre la comunidad inmigrante y al mismo tiempo contribuyan al diálogo sobre la problemática. Es decir, comprendan el texto literario presentado a partir de sus características individuales y experiencia de vida y logren extrapolar esos significados a su contexto de actuación. De tal forma, la intervención propuesta en el presente proyecto debe contribuir a materializar una educación para la vida.

Por tanto, resulta imprescindible desarrollar una propuesta didáctica que viabilice este encuentro, mediado por el maestro, y que potencie el diálogo y la reflexión crítica del estudiante con el texto, con él mismo y con el otro. Dada esta iniciativa, es determinante el logro de una profunda comprensión textual por parte del estudiante que garantice el reconocimiento de las principales ideas aportadas por el autor y le permita posicionarse críticamente ante lo leído.

A raíz de este contexto se plantea el siguiente problema científico: ¿Cómo desarrollar la empatía por el inmigrante en estudiantes de preparatoria mediante la comprensión de textos narrativos que traten el proceso migratorio?

A partir de la necesidad descrita, la presente investigación se propone desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior la empatía hacia la comunidad inmigrante, especialmente en el caso mexicano, de tal forma que comprendan las consecuencias nefastas que en el orden humano se generan, se sensibilicen con el

dolor y la soledad que provoca este fenómeno y se formen como personas empáticas a través de la propuesta del mundo que provoca la narrativa (literatura de migración).

Constituye entonces el fin antes expuesto el eje principal que aportará coherencia al proyecto, del cual se ramifican los siguientes objetivos específicos:

1. Seleccionar los presupuestos teóricos relacionados con la empatía y su formación y desarrollo que sustenten el proceso investigativo.
2. Deslindar las perspectivas teóricas que sustenten de forma eficaz el logro de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel medio superior.
3. Determinar las características fundamentales de la literatura de migración de forma que viabilice un camino de análisis desde el punto de vista genérico.
4. Seleccionar narrativas de la literatura de migración que desarrolle la perspectiva de discriminación y prejuicio que sufren los migrantes.
5. Elaborar una secuencia didáctica para el desarrollo de la empatía por la comunidad inmigrante en estudiantes de preparatoria mediante la comprensión de textos narrativos que traten esta temática.
6. Aplicar y medir la eficacia de la secuencia didáctica propuesta.
7. Valorar los resultados obtenidos en relación con la hipótesis planteada.

Para cumplir el objetivo general planteado anteriormente y organizar el trabajo se presentan las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los presupuestos teóricos fundamentales para el desarrollo de la empatía en estudiantes de educación media superior?
- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos de la comprensión lectora útiles para el trabajo con la literatura de migración en la educación media superior?
- ¿Qué características posee la literatura de migración?
- ¿Qué corpus literario escoger para la intervención?
- ¿Cómo elaborar una intervención didáctica que desarrolle la empatía por la comunidad inmigrante a partir de la literatura que trate el proceso migratorio?
- ¿Cómo medir y evaluar los resultados de la intervención?

En sentido general, con la investigación se propone demostrar la siguiente hipótesis: La comprensión lectora de textos narrativos sobre la literatura de migración permite desarrollar en los estudiantes empatía ante las situaciones que enfrenta la comunidad inmigrante.

El informe final se estructura en 3 capítulos. En el Capítulo 1 se establecerá el marco teórico que sustentará la propuesta didáctica que se usará en la intervención. Se analizarán las conceptualizaciones y construcciones teóricas alrededor del paradigma sociocrítico, el fenómeno migratorio, la empatía, la literatura de migración como modalidad literaria y la comprensión lectora. En el Capítulo 2 se analizará desde el punto de vista literario el corpus seleccionado. Igualmente se caracterizarán los participantes con los que se trabajará y se analizarán los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica inicial. Asimismo, se presentará el diseño metodológico y la propuesta didáctica como primer resultado del proceso de investigación. El Capítulo 3, y último, estará dedicado a la descripción, análisis y discusión del proceso de intervención y los resultados obtenidos en él. Luego, se presentarán también los resultados que emergieron de la aplicación del diagnóstico final y se reflexionará sobre el significado de los resultados en el contexto del marco teórico. A continuación, se presentan las Conclusiones, en las que se relacionarán los aspectos más relevantes de la investigación, así como un resumen de los principales resultados a partir de los objetivos trazados.

Para la realización de la intervención se seleccionó como corpus literario a trabajar el siguiente: *Algo en la oscuridad* (2000), de José Emilio Pacheco, *El caminante* (2008), de Eduardo Antonio Parra e *Indocumentado* (2018), de Edgar Omar Avilés.

El proyecto constituye una necesidad en el contexto latinoamericano y mexicano del siglo XXI. Máxime cuando en los últimos años las caravanas de migrantes hacia los Estados Unidos son más numerosas y concurridas. La experiencia literaria de la persona que encuentra en sus espacios recurrentes al inmigrado deviene un punto de análisis de importancia. Los estudiantes forman parte de la sociedad, y, por ende, son testigos y partícipes de estas relaciones. De

allí que surge la pregunta: ¿resulta necesario formar a las jóvenes generaciones en la empatía ante comunidades vulnerables como la inmigrante? Contundentemente: sí.

Capítulo I

Este capítulo se dedica a profundizar en el contexto teórico necesario para fundamentar la propuesta de intervención a realizar y el análisis de los resultados. Se toma en cuenta para conformar el marco teórico cuestiones relativas al paradigma sociocrítico, el desarrollo empático, la literatura de migración como modalidad literaria, la comprensión lectora, la didáctica de la literatura y la metodología cualitativa. Por tanto, se cumplen los objetivos específicos 1, 2 y 3 declarados en la Introducción.

Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación

1.1 Marco pedagógico de la investigación

El paradigma sociocrítico en la investigación educativa constituye el marco pedagógico sobre el que se asienta este trabajo. Se acude a ella por considerarla más coherente con los objetivos que persigue esta investigación ya que se espera una transformación del sujeto. De manera general, los orígenes del paradigma sociocrítico se ubican en la Escuela de Frankfurt, luego de la Segunda Guerra Mundial. Constituyó un giro en la concepción investigativa, puesto que la tendencia positivista se limitaba a la descripción del objeto de estudio y desde la concepción interpretativa se pretendía comprender las conductas o pautas que caracterizaban al sujeto. Sin embargo, en ambas, la influencia en la transformación social es escasa y el investigador se comportaba con un agente externo.

El enfoque sociocrítico se distancia de posiciones positivistas o meramente interpretativas en cuanto a la práctica investigativa pues concibe al investigador como un agente más dentro de esta. Presenta el proceso de investigación desde

una posición en la que la reflexión incita a la acción, y sobre el hecho práctico una nueva reflexión, con el objetivo final de transformar una realidad previa a través del concurso de sus participantes. Al referirse a los paradigmas relacionados con la investigación social, Maldonado (2018) defiende también el estrecho y necesario vínculo entre el ámbito teórico y su concreción al afirmar que

El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades (p. 176)

Constituye, entonces, un principio importante en la investigación sociocrítica estrechar la relación entre la teoría y la práctica. Además, “liberar a los sujetos de las limitaciones que puedan tener debido a las imposiciones de los grupos dominantes” (Loza, Mamani, Mariaca & Yanqui, 2020, p. 32). De allí que se pretenda, como afirman Vera & Jara (2018), que las personas no solo comprendan las realidades, sino que generen soluciones a los problemas que emergen de los contextos en que se relacionan, y así, contribuyen a generar un cambio positivo.

Las principales características del paradigma sociocríticos son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Articular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Cuestionar la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación.
- Utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida ésta como conciencia de la necesidad.
- Implicar al investigador en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión (Colunga, García y Blanco, 2013, pp. 16-17).

Además, hay que tomar en cuenta la posición de Díaz y Pinto (citado por Loza et al, 2020) quienes expresan que “se busca desenvolver en las personas métodos de reflexión sobre la situación que ellos mismos presentan, y poder

estimular el desarrollo de la autoconfianza, tanto como en los propios recursos y capacidades” (p. 33).

El paradigma sociocrítico constituye una opción idónea para el proceso educativo en la actualidad. Implica entender la educación integrada en un contexto social, del cual, todos sus componentes son expresión, y al mismo tiempo, agentes de cambio. Es decir, que de él se reconocen los problemas que afligen a una sociedad y a él vuelve para transformarla. Siguiendo esta idea, César Silva (2019) precisa que “la renovación de la enseñanza no puede separarse del replanteamiento social, con base en las ideas de Freire se intenta una educación crítica y emancipadora” (p. 111).

Particularmente, la investigación educativa desde el paradigma sociocrítico se caracteriza por

incorporar criterios históricos, contextuales y valorativos en la construcción del conocimiento que se produce en y para la acción; resolver la dicotomía sujeto/objeto mediante una visión participativa, dialógica y holística del conocimiento, donde el sujeto es el elemento principal evaluando sus acciones transformadoras y su autotransformación; plantear la posición de subjetividad crítica en oposición al excesivo objetivismo del positivismo y el excesivo subjetivismo del paradigma interpretativo; así como reconocer los valores del paradigma clásico y la necesidad de emplear metodologías cuantitativas además de las cualitativas (Colunga, García y Blanco, 2013, p. 17).

Para un buen logro de los objetivos a cumplir, es necesario que el estudiante se implique en su propio conocimiento, en el cual, la relación grupal y el diálogo colectivo serán importantes para evitar imponer conceptos y perspectivas. Además, el trabajo mancomunado posibilitará la activación de diferentes voces, diferentes acercamientos a un mismo problema. La pluralidad en las valoraciones respecto a la realidad a cambiar y la forma en que se llevará a cabo debe redundar en una posición mucho más democrática en una futura intervención.

Por tanto, se busca potenciar la crítica a la actualidad, los procesos y fenómenos sociales y aquellos discursos hegemónicos que matizan los contextos de actuación de los estudiantes. Es por ello que, la educación y la metodología que se desarrolle deben ajustarse a las particularidades del problema a resolver. Además, el propio hecho de asumir a los participantes como protagonistas en la concepción y desarrollo de la investigación requiere que esta última sea flexible ante los cambios que pueden ocurrir durante el proceso.

1.2 Migración y empatía: una necesidad.

Existe consenso en el mundo sobre la necesidad de alcanzar la paz, aunque en la práctica falte mucho como sociedad universal para alcanzarla. Sin embargo, la acción individual como ciudadano y su implicación colectiva contribuye a su logro. En este camino, un mínimo indispensable constituye el desarrollo de la empatía ante lo diverso, ante lo extraño, lo diferente. Aun siendo conscientes de que esta habilidad precisa de un mayor tiempo de formación es menester de esta investigación contribuir a su desarrollo, focalizado específicamente en la recepción que se tiene de los inmigrantes.

Si bien la migración es considerada una de las causas fundamentales de nuestras sociedades actuales, hoy la persona en esta condición enfrenta todo un conglomerado de prejuicios y estereotipos que dificultan su paso. En muchas de las sociedades en las que se inserta el inmigrante es percibido

como problema y amenaza recurrente asociada a imaginarios de violencia, delincuencia, vandalismo, pobreza, marginalidad, ilegalidad, crisis social, despojo, pérdida, mismos que se traducen en representaciones que se anclan en la conciencia social como etiquetas, estereotipos, juicios y prejuicios discriminatorios hacia las personas que tienen la necesidad de desplazarse por diversas razones, generando con ello binomios recurrentes: migración-amenaza, emigrante-ilegal, inmigración-pobreza (Arizpe, Zárate, McAdam, y Hirsu, 2022, p. 22).

Estas representaciones ubican a la comunidad migrante ante una gran complejidad, puesto que se profundizan las desigualdades, violencias y discriminación hacia ellos. Resultan entonces en el atropello a la dignidad humana y derechos básicos. En los últimos años, algunos estudios e informes como la Estrategia regional de la UNESCO sobre la movilidad humana para América Latina y el Caribe 2022-2025 (UNESCO, 2023) dan cuenta del aumento de casos de discriminación, racismo y xenofobia en las sociedades receptoras, así como la ausencia de estrategias y protocolos efectivos para enfrentar y disminuir estas acciones.

Por lo tanto, en la actualidad existe una necesidad apremiante de establecer políticas y acciones que encaminen a la formación de sociedades con reglas de convivencia que garanticen el bienestar y el respeto a la diversidad. El fenómeno migratorio constituye un elemento esencial en este escenario pues establece relaciones directas e indirectas entre nacionales y extranjeros, o personas de diferentes espacios del propio país, en los que las diferencias culturales son evidentes y la necesidad de respeto a la otredad es básico. De allí que, desde el proceso docente-educativo, sea importante repensar y proponer nuevas formas para la formación y desarrollo de la empatía hacia comunidades como las inmigrantes. En este sentido, la literatura, en tanto arte, constituye una vía a seguir.

1.2.1 Fundamentos teóricos y conceptos que sustentan el desarrollo empático desde los procesos educativos

La empatía deviene un complejo constructo que ha sido analizado desde varias ramas de la ciencia. Un primer acercamiento al término proviene del uso coloquial que se realiza con relación a su concepto: “ponerse en el lugar/los zapatos de alguien”. Claramente se hace referencia a la capacidad de ubicarnos en una perspectiva ajena y lograr comprender los sentimientos y emociones que emanan desde ese lugar. Sin embargo, el término proviene de la Estética y fue conceptualizado desde la psicología por vez primera por Lipps a inicios del siglo XX al describir la empatía como una “tendencia natural a sentirse dentro de lo que se

percibe o imagina, tendencia que permite, en primer lugar, reconocer la existencia de otro" (Wispé, 1987, como se citó en López et al., 2014, p. 38). Ya desde este primer momento resulta importante el reconocimiento de otras formas de habitar el mundo, como forma expedita de acercarse al otro.

La empatía ha sido estudiada desde múltiples ángulos, de allí también la multiplicidad de conceptualizaciones y teorías para su desarrollo. Para Moya et al. (2010) es la "la capacidad para experimentar de forma vicaria los estados emocionales de otros, siendo crucial en muchas formas de interacción social adaptativa" (p. 89).

De manera general, los estudios sobre empatía, relacionados a la forma cómo se genera, han transitado fundamentalmente dos caminos: uno que prioriza la percepción directa de las emociones sin mediación de funciones cognitivas; y otro que defiende el concurso esencial de estas últimas en el hecho empático. La primera de las anteriores posturas reconoce como elementos base de la empatía la imitación y el contagio emocional. Dentro de ella, se acude al Modelo de Percepción/Acción que se basa en la noción de *representaciones compartidas*. Con este concepto se explica que "el observador experimenta la emoción del observado por compartir con él las representaciones mentales sobre un determinado comportamiento, estado o situación" (Rameson y Lieberman, 2009, como se citó en López et al., 2014, p. 39). De esta forma, la empatía se asume como un proceso de base automática, sin que medie una reflexión.

Otro postulado de importancia es la Teoría de la Simulación (Gallese, 2001, como se citó en López et al., 2014, p. 40). Desde esta postura se da gran importancia a la acción como punto de encuentro entre el observado y el observador. Así, este último activa un mecanismo de simulación motriz por el cual se reconocen las acciones dirigidas a un objetivo específico en los otros, que luego se proyecta en nuestra actuación cuando se busca el mismo fin. Por tanto, la Teoría de la Simulación implica la atención a lo actitudinal además de las emociones y sentimientos.

En cuanto a la perspectiva que toma en cuenta los procesos cognitivos, vale mencionar la teoría de la mente, según la cual se infieren aquellos estados mentales¹ por los que atraviesan las personas y pueden ser utilizados para predecir comportamientos. El proceso de construcción de estas inferencias es denominado *mentalización*, y dentro de ella un aspecto fundamental es la *toma de perspectiva*, es decir, la capacidad de concebir una misma situación desde un abanico amplio de puntos de vista. Para ello es indispensable entender que las experiencias diferentes de cada persona determinan la manera en que se percibe una misma situación.

Ante estas posiciones, la empatía puede entenderse como un concepto bidimensional al tomar en cuenta el aspecto cognitivo y emocional. En resumen, la “primera hace referencia a la capacidad situacional de comprender, explicar y predecir las emociones de los demás, mientras que la segunda se refiere a la capacidad para sentir como propias las emociones ajenas (Maldonado y Barajas, 2018, en Parra, 2023).

También se han realizado esfuerzos por unir las dos perspectivas anteriores. De ellos, es interesante la propuesta de Rameson y Lieberman (2009, como se citó en López et al., 2014, p. 43) quienes hablan de dos modos generales de procesamiento de la información: el procesamiento experiencial y el proposicional.

El procesamiento experiencial puede ser pensado como una experiencia fluida, automática y afectiva, mientras que el proposicional es un proceso cognitivo controlado. Para entender a otros, una y otra modalidad de procesamiento se emplean alternativamente en función de diversos factores, entre los que se cuentan los recursos cognitivos, la motivación, las diferencias individuales, la relación entre el observador y el observado y el modo en que la situación se presenta si se observa directamente, o en una película, o se lee sobre ella en una novela. Para los autores, ambas son

¹ Según Frith y Frith (2005, como se citó en López et al., 2014) existen 5 tipos de estados mentales: disposiciones de larga duración; estados emocionales de corta duración; deseos e intenciones asociadas; creencias sobre el mundo, e; intención comunicativa (p. 41).

fundamentales para comprender el mundo social por medio de la experiencia de la empatía” (López et al., 2014, p. 43).

Para la actual investigación es importante que esta perspectiva reconozca como un elemento de importancia en el desarrollo empático el modo en que se presenta la situación, puesto que se utilizará la literatura como el canal para el cambio, y promover un procesamiento proposicional en el que el estudiante/receptor reflexione sobre los pensamientos y sentimientos para intentar comprender por qué piensa, siente o actúa como lo hace.

No obstante, si bien se tiene en cuenta la referencia anterior, se asume la propuesta de Gerdes y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014) quienes incluyen la acción empática como un tercer momento de su modelo de desarrollo empático, desde una visión de compromiso con la justicia social mediante el trabajo social:

1. La respuesta afectiva a las emociones o acciones de otro;
2. El procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena y de la propia respuesta afectiva, y
3. La toma de decisión consciente para realizar una acción empática (p. 43).

De esta forma, al tomar conciencia de una situación negativa de una persona, debería conducir a la acción propia para mejorar el contexto ajeno. El hecho de considerar la acción empática como un escalón importante en la posición que se asuma ante una situación y el acercamiento que resulte hacia el otro, diferente a un yo, es coherente con el paradigma sociocrítico que guía la investigación y con el objetivo de alcanzar un tercer nivel de comprensión lectora, en el cual se profundizará más adelante.

Por otra parte, se debe tener presente que todo el proceso de formación empática se establece dentro de un contexto, desde una serie de patrones culturales, que interviene tanto en su promoción como en su eliminación.

1.2.2 Antecedentes metodológicos relacionados al desarrollo de la empatía

El desarrollo de la empatía en los últimos años se ha relacionado fundamentalmente con el desarrollo de la inteligencia emocional, la cultura de paz o términos como habilidades sociales para la vida. Al realizar un bojeo por los estudios e investigaciones relacionados al desarrollo de la empatía, así como la medición de sus resultados, se advierte que, en su mayoría, son de tipo cuantitativo, o se apoyan en técnicas e instrumentos propios de este tipo de investigación y se enfocan, en el ámbito educativo, a la disminución de conductas agresivas y discriminatorias dentro de la propia comunidad escolar.

En España es interesante el trabajo de Carril-Merino et al. (2020) quienes apuestan por el desarrollo de la empatía histórica mediante una investigación de tipo cualitativa. Para ello, utilizan las fuentes orales, sendas entrevistas a migrantes. De este trabajo es muy interesante que el segundo momento de su propuesta metodológica resulta en la construcción de relatos por parte de la muestra en los que se entiendan como protagonistas directos de la historia. Este ejercicio supone el reconocimiento de emociones y pensamientos, así como la comprensión de acciones y razones que motivaron a las personas presentadas en las entrevistas. La investigación concluye que las fuentes orales favorecen el desarrollo de la empatía histórica, fundamentalmente la dimensión afectiva.

En “Empatía. Guía de entrenamiento” (Herrera y Chahín, 2012) se proponen una serie de actividades para el desarrollo de la empatía en la población adolescente. En el documento se formulan actividades a partir de comentarios previos y ejemplos relacionados con habilidades propias del desarrollo empático.

En España también es muy interesante el trabajo de Vallecillo et al. (2022). En este caso, el trabajo pretendió acercar al docente a la realidad del alumnado, de forma tal que mejore el proceso docente. Para ellos se utilizó el Mapa de empatía, herramienta proveniente del mundo empresarial, como instrumento para comprender mejor al alumnado en cuanto a su entorno, preocupaciones, actitudes

y expectativas. Los datos recopilados fueron convertidos en textos escritos y fueron analizados mediante el método comparativo constante.

Por su parte, en el ámbito latinoamericano, se puede citar el trabajo “La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la institución educativa distrital las violetas” (Orjuela Santamaría et al., 2010). Sus autoras, ante las muestras de agresividad detectadas en el ámbito educativo, se dispusieron a reducirlas mediante el fortalecimiento de la empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva. Para ello se enfocan en un estudio de caso como método con una perspectiva de análisis cualitativo. De este trabajo resulta relevante para esta investigación el desarrollo de las habilidades cognitivas respecto a la empatía, específicamente dos aspectos: la adopción de perspectiva y el ponerse en el lugar del otro. La mediación educativa en este caso se planteó a modo de juego de ficción.

Desde este punto de vista se desarrolla también la investigación *Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar* (Hernández et al., 2018), con el objetivo de potenciar un ambiente escolar sano para mitigar la violencia en aula de clase. En este caso, su propuesta metodológica consiste en la adecuación de los planes de estudio de las asignaturas de sociales y castellano para la inclusión de formas organizativas como el taller y actividades de análisis de audiovisuales referentes al tema. Vale destacar en este trabajo el uso de diferentes instrumentos como la escala *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1980, como se citó en Hernández et al., 2018) para medir el desarrollo de la empatía y el uso de un Diario de campo para registrar de forma detallada cada paso de la intervención.

Desde Perú, las investigadoras Santa Cruz Terán & Olano Bracamonte (2021) defienden el desarrollo empático desde la aplicación de un programa lúdico, basado en la forma de organización taller. A partir de una investigación de tipo cuantitativa y la aplicación del instrumento de medición IRI (Índice de Reactividad Interpersonal) se programaron una serie de sesiones que arrojaron buenos resultados.

Desde Ecuador, Becerra et al. (2024) presenta una estrategia didáctica para el desarrollo de la empatía en estudiantes de séptimo grado de secundaria básica. La propuesta se estructura según los siguientes estos momentos: planificación, capacitación docente, diseño de planificación curricular, preparación de recursos y materiales, implementación en aula, evaluación y ajustes. basa en el diseño de un sistema de actividad y materiales didácticos. Utilizan un enfoque mixto para recopilar y analizar los datos. De esta investigación resulta muy interesante la relación de variables e indicadores creados para medir los resultados.

En territorio mexicano también existen esfuerzos y resultados positivos en cuanto al desarrollo de la empatía. Existen trabajos situados en los distintos niveles educativos. Relacionados a la Educación Superior, resalta el trabajo de Castro et al. (2023) quienes, desde un paradigma cualitativo enfocado desde la investigación acción, busca el desarrollo empático desde la Simulación como estrategia colaborativa. De esta forma el estudiante asumirá diversos roles al simular situaciones prácticas en los que socializa sus conocimientos y puntos de vista a la vez que construye nuevos aprendizajes. En este caso, para la recolección de la información pre y postintervención se utilizó el instrumento Autoevaluación de la Inteligencia Emocional de Emily Sterrett (Valdez, 2019, como se citó en Castro et al., 2023, p. 6). Este instrumento consta de 30 ítems que evalúa la inteligencia emocional de los estudiantes a través de 5 indicadores: autoconsciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social.

Cada una de estas investigaciones aporta al presente trabajo un cúmulo de elementos, señalados en cada caso, a tener en cuenta en la elaboración de nuestra propuesta.

1.3 Acercamiento a la emigración como temática en la literatura

1.3.1 Acerca de los términos migración, emigración e inmigración

En el proceso de lectura que se seguirá, resultan recurrentes los términos señalados en el título del epígrafe. Tal es el caso, que en ocasiones se utiliza como

recurso sinonímico para referirse a fenómenos que en su esencia difieren. Por lo tanto, resulta útil precisar cada uno de estos elementos para dotar de mayor objetividad al proyecto y eliminar la ambigüedad en sus receptores.

Estos términos son entendidos de la siguiente forma:

- Migración: Desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales (Real Academia Española, s.f., definición 3).
- Emigrar: Dicho de una persona: Abandonar su propio país para establecerse en otro extranjero (Real Academia Española, s.f., definición 1). Dicho de una persona: Abandonar la residencia habitual en busca de mejores medios de vida dentro de su propio país (Real Academia Española, s.f., definición 2).
- Inmigrar: Dicho de una persona: Llegar a un país extranjero para radicarse en él (Real Academia Española, s.f., definición 1). Dicho de una persona: Instalarse en un lugar distinto de donde vivía dentro del propio país, en busca de mejores medios de vida (Real Academia Española, s.f., definición 2).

El concepto de migración hace referencia entonces a la movilidad humana en términos geográficos. De tal forma, se presenta e incluye dos variantes: la emigración y la inmigración. Otros autores incluyen además el retorno al punto de partida como una tercera dimensión (Blanco, 2000). La migración se reconoce como un “fenómeno demográfico diversificado” (Abu-Warda, 2008, p. 34) puesto que referencia movimientos demográficos de diversa índole.

Estos engloban un sinnúmero de causas y respectivas consecuencias desde el orden personal hasta intereses nacionales, reconfigurando así, incluso, el orden interior de cada país y modificando las causas del propio fenómeno. De igual forma, debe tenerse en cuenta si estos movimientos son permanentes o temporales, o se dan en el interior de una región o se disponen hacia el exterior. En este sentido, Amparo Micolta León (2005) aporta tres dimensiones a tener en cuenta para considerar un desplazamiento poblacional como migración:

- Espacial: el movimiento ha de producirse entre dos delimitaciones geográficas significativas (como son los municipios, las provincias, las regiones o los países)
- Temporal: el desplazamiento ha de ser duradero, no esporádico.
- Social: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.

Al analizar estos parámetros, se entiende que un movimiento migratorio influye decisivamente en la vida del ser humano que lo protagonice. Es decir, constituye de una u otra forma, un cambio que determinará tanto la relación con su entorno, sus allegados y él mismo. En el plano emocional, según Garciandía y Garciandía (2021), sin importar las condiciones en que se desarrolle el fenómeno migratorio, emergerán sentimiento como tristeza, ambivalencia, ambigüedad, aislamiento, abandono, pérdida, duelo, soledad, frustración, fracaso, impotencia, inseguridad, estar abrumado. Estos estados emocionales construyen el duelo migratorio. Plantean que si bien este duelo se expresa fundamentalmente en la dimensión individual de quien protagoniza el viaje, se convertirá en duelo colectivo pues se toma en cuenta su mundo relacional. Incluso refieren que puede convertirse en duelo generacional cuando el problema no se resuelve en la generación que decidió la separación. Específicamente, si bien si bien hay presencia de esta triada durante la investigación, la inmigración será el punto de mayor interés entre ellos.

1.3.2 La migración en México

México es concebido como una nación de origen, destino, tránsito y retorno de migrantes (Secretaría de Gobernación, 2018). La migración es un tema complejo que ha afectado al país durante décadas y ha generado una serie de desafíos económicos, sociales y políticos. El gran objetivo de las personas que se aventuran en la travesía es llegar a los Estados Unidos de América. En el año 2018 el 84,8% de los emigrantes mexicanos tuvo como destino ese país (INEGI, s.f.). Los movimientos migratorios entre ambas naciones se sustentan en una larga tradición, consolidada por importantes redes sociales y familiares (Sánchez, 2013). Por otro

lado, también se ha convertido en territorio de tránsito para los emigrantes de otros países que buscan llegar al mismo destino y que en muchas ocasiones se quedan a vivir en México pues no logran su objetivo de cruzar la frontera (Fernández, Espinoza y Choy, 2012; Comisión Nacional de Derechos Humanos e Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2017).

En este sentido vale destacar que los últimos años las cifras han ido en aumento, tanto que en el año 2021 se registró el mayor número de entradas irregulares a México en la última década. Sin embargo, el año 2022 fue superior al aumentar un promedio de 8% cada mes, contabilizándose as de 444 000 eventos de personas en situación irregular. En este período, los 8 países con mayor representación en la emigración irregular en México fueron Venezuela, Honduras, Guatemala, Cuba, Nicaragua, Colombia, El Salvador y Ecuador (OIM, 2022, p. 4). Incluso se reconoce la presencia de emigrados de África, Asia, y Europa. Hasta julio de 2023 la cifra ascendía a 317 334 (Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, 2023, p. 45).

También se considera en esta situación, dado los fines de esta investigación, a los mexicanos migrantes en su paso por los Estados en que no residen, puesto que también son víctimas de discriminación por su condición. Además, la migración interna es otra expresión de este fenómeno que debe tenerse en cuenta. Esta se genera a partir de diversos factores (sociales, económicos, demográficos, etc.), aunque fundamentalmente en territorios como el norte y el occidente de México la violencia e inseguridad son causas principales de los desplazamientos (Rodríguez, 2022). El fenómeno es complejo y multifacético, por lo que ha tenido un impacto significativo en la sociedad, la cultura y la economía del país. Esta situación ha generado desafíos y problemas sociales, como la separación de las familias, la discriminación y el racismo hacia los inmigrantes, y la vulnerabilidad a la explotación y el abuso.

En el caso de Querétaro el fenómeno migratorio ha experimentado en los últimos lustros una disminución, aunada a la llegada de extranjeros y mexicanos de otras regiones del país. Entre los años 2015 y 2020 se registró la emigración de

unas 13 924 personas (un 0,6% de la población). De ellas, dos tercios deciden dejar atrás su lugar de origen por aspiraciones laborales y económicas y su destino lo ubican fundamentalmente en los Estados Unidos. Además, dos terceras partes de la población que emigró en la etapa es masculina con una edad media de 26 años, y la femenina de 25 años. Por lo que se evidencia que la emigración ocurre fundamentalmente en la población joven en edad laborable. De estos números, resalta que 3 de cada 10 emigrantes corresponden a la capital del Estado, sin embargo, en relación proporcional, no constituyente un referente importante en relación con otros pueblos del territorio. Con relación al retorno, las cifras continúan desde el año 2010 una tendencia bajista. En el período entre 2015 y 2020 se registra la vuelta de unas 7473 personas, en contraste de las 8816 en igual lapso anterior (Pineda et al., 2022, pp. 14-20).

Por otra parte, Querétaro también es territorio de tránsito de personas en situación migratoria irregular. Hasta agosto de 2024 se contabilizaron según estadísticas oficiales unos 2563 eventos de personas en situación migratoria irregular en el Estado Querétaro, siendo el municipio cabecero el principal receptor. En este territorio sumaron 2221 de estos eventos (Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, 2024, pp. 135-137). Sin embargo, estos números no reflejan en toda su dimensión el fenómeno pues no siempre se contabiliza el total real pues son múltiples las maneras de acceder al territorio y transitar por él. Además, no toma en cuenta aquellos mexicanos que escogen el territorio queretano como parada provisoria en su paso con el objetivo de encontrar vías de ingresos económicos para continuar.

A partir de estos datos, se puede deducir que en el municipio Santiago de Querétaro existe una comunidad inmigrante en situación de vulnerabilidad pues, si bien la inmigración al territorio ha ido creciendo en los últimos años, su condición de irregularidad migratoria según las leyes del país lo exponen a múltiples violencias y discriminaciones. Por tanto, las experiencias relacionadas con todo el proceso migratorio no son ajenas al habitante común de Querétaro. La relación directa o indirecta de estos con la comunidad inmigrante, denota además un encuentro en el

que la tolerancia a lo ajeno y la empatía ante las experiencias que viven resulta imprescindible en el afán de desarrollar una ciudadanía más justa y humana.

En el orden político y legislativo, en el gobierno del período 2018-2024, los ejes de la política migratoria apuntan a que las causas principales de la movilidad humana en México son la pobreza y la violencia. Durante esa administración la concepción migratoria se ha asumido como un derecho humano y la disposición estatal se ha inclinado a ofrecer, al menos en lo dictado, seguridad a aquellos que ingresen y transiten por el territorio nacional. De allí que los tres ejes sobre los cuales se asienta la política migratoria son: derechos humanos, perspectiva de género e inclusión. De igual manera, dentro de sus componentes es cercano a los propósitos de la presente investigación aquel que promueve el Desarrollo sostenible en comunidades migrantes, de forma tal que se trabaje en la difusión de sus derechos y sus contribuciones (Secretaría de Gobernación, 2018). No obstante “el gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha vendido más su nueva política migratoria que dado verdaderos pasos para cambiar la manera de gestionar el fenómeno migratorio” (Calva y Torre, 2020).

Según Rodríguez (2023) uno de los derechos fundamentales de las personas migrantes en movilidad humana es el derecho a la no discriminación. La profesora señala que

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, nacionalidad, género, edad, capacidad, posición social, condiciones de salud, creencias, orientación sexual, estado civil o cualquier otro factor que atente contra la dignidad humana. En consecuencia, este derecho se aplica a todos los migrantes en México, independientemente de su estatus migratorio. Igualmente, reconocido como uno de los principios rectores de la ley de migración es la prohibición de la discriminación contra los migrantes (p. 51).

Si bien desde el aspecto legal, esta debería ser una práctica generalizada en el país, la realidad dicta mucho de lo prescrito. La discriminación hacia las personas en movilidad es recurrente en varios órdenes de la vida en México, como el laboral

o el educativo donde “se han identificado formas de discriminación y exclusión por la forma de hablar, vestir y la situación migratoria de las personas en situación de movilidad que se incorporan al sistema escolar mexicano” (Nájera, 2020, p. 51).

El fenómeno migratorio en México se percibe desde múltiples puntos de vista a partir de la interpretación que se realiza tanto de la transmigración como de la migración nacional. Sin embargo, la Secretaría de Gobernación (2019) se reconoce que el racismo, la xenofobia y la paranoia ante el emigrante existen en el país y es necesaria su erradicación, esfuerzo al cual contribuirá esta investigación. Según Pflieger (2019), los medios de comunicación, a través de formas como el *framing*² mediático, replican escenarios identitarios neoliberales que, según el caso, condicionan la construcción de significados de forma tal que ubican la colectividad de un Estado-nación contra los migrantes o en defensa de ellos. De esta forma se reproduce un discurso de miedo en el que emigrante foráneo representa el “peligro arquetípico al bienestar de una comunidad porque socavan potencialmente la estabilidad social” (p. 650). De esta forma, se les percibe como una persona-peligro que va ganando terreno y amenaza el bienestar económico y la paz social del lugar al que llega (p. 652).

De manera general, se puede concluir que el fenómeno migratorio en México ha sido tratado políticamente de manera errónea en las distintas administraciones. De esta forma, las personas en movilidad humana, ya sea externa o interna del territorio nacional, es proclive a multiplicidad de violencias que de una u otra forma afectan su calidad de vida y logro de sus objetivos. Además, el discurso en muchas ocasiones, tanto oficial como periodístico, fomenta y reproduce subjetividades que ubican en el emigrante un signo de peligrosidad para su *status quo*, germen del cual se desprende actitudes discriminatorias. Es por ello que fomentar la empatía en los estudiantes ante las personas en movilidad, representantes de mundos distintos y culturas diversas, resulta decisivo para respetar sus derechos.

² Los *frames* son estructuras cognitivas recursivas de significación (Reese, Gandy y Grant, 2001). Se conoce como *framing* la respuesta que se realiza con referencia a la interpretación de los hechos y no a ellos en sí mismos.

1.3.3 La interseccionalidad en el fenómeno migratorio

La persona que se encuentra en medio de un proceso migratorio no es solo migrante, sigue llevando consigo todas las otras características que lo conforman como ser individual y social. De allí que un análisis simplista en el que se crea que solo un eje de opresión, tal vez que el resulte más explícito, determina la existencia sería errado. El emigrado constituye un ente sobre el cual recaen disímiles intersecciones. La *interseccionalidad*, si bien se ha entendido como teoría o método, puede definirse como una sensibilidad analítica, una visión analítica, en la que se descubren semejanzas y diferencias y la relación entre ambas, un análisis de opresiones y privilegios y las relaciones que existen con el poder. Es una forma de estudio que busca formas novedosas y heterodoxas (Rodó-Zárate, 2021, pp. 32-33).

Esta teoría explica cómo la discriminación o la desigualdad está configurada por múltiples ejes. Es decir, sería un error considerar que el único eje de desigualdad que atraviesa al migrante es su condición en cuanto movilidad humana. Que son cuerpos habitando espacios que, según el orden establecido y perpetuado por poderes hegemónicos, no le corresponden, y proyectando prácticas corporales quizás ajenas culturalmente al lugar donde se encuentran. Va más allá, cada uno de esos cuerpos están atravesados por otros ejes de desigualdad que configuran, tanto en el orden individual como en el colectivo, una profunda complejidad y reflejan una relación de mutua constitución. Este último concepto explica que los ejes de opresión no deben ser concebidos de forma independiente, sino que se afectan entre ellos, se relacionan, conforman una integralidad (Rodó-Zárate, 2021, p. 35). He allí la complejidad al asumir esta postura. Temas como la raza, el género, la clase social o la sexualidad son esenciales en este análisis. Estudiar desde una perspectiva aditiva estos ejes no constituye una visión interseccional, se estaría obviando, en todo caso, la propia integralidad del cuerpo.

1.3.4 La literatura de migración. Particularidades.

A partir del interés investigativo del proyecto, se hace necesario establecer la relación que ha existido entre el fenómeno migratorio y la literatura, fundamentalmente en el caso mexicano. Para ello, se recurre a las diferentes posiciones que se manejan en el ámbito académico sobre una posible literatura de migración y sus características. Además, se relaciona el devenir histórico-social del tema señalado y sus implicaciones literarias en el contexto mexicano.

El tema de la emigración ha sido tratado por la literatura ampliamente desde múltiples perspectivas: el emigrante con sus dolores, soledades, ansias, sueños, desarraigo, choques, o la recepción del inmigrante por la sociedad destino, etc. Sin embargo, no existe un consenso dentro de la crítica para afirmar que existe un género específico que denote la literatura de migración. En numerosas ocasiones se asemeja con la literatura de viaje, fundamentalmente por el hecho de que comparten la referencia a una movilidad geográfica de sus personajes. Incluso posee elementos semejantes a la literatura de la frontera, en el caso de México. No obstante, otros investigadores exponen que “son el conjunto de las características intrínsecas del texto y su adscripción a un modelo codificador, es decir, a un “macrotexto”, lo que nos permite hablar de literaturas particulares como la de migración” (Reyes, 2019, p. 145).

A decir del investigador Héctor A. Reyes, uno de los elementos de mayor debate en relación con una concepción de la literatura de migración es el punto de partida para delimitar su canon. Algunos estudiosos defienden la idea que debe restringirse a las obras escritas por inmigrantes (Ruiz, 2004, p. 5) (Kanellos, 2011, p. 7), a lo que en Alemania se llamó, sobre las décadas de los años sesenta y setenta, “literatura de migrantes” (*Migrationsliteratur*). Otros centran su atención en la naturaleza misma del relato, el tema tratado, el punto de vista, es decir, no limitan la selección a la condición migratoria del autor, sino a las características de la producción (Stanišić, 2008). Otros, como Moslund (2010), parten de la idea de que “*Migrant literatura or transculture literature involves visions of the dissolution of fixed*

cultural identities and the assertion of cosmopolitan hybridization and ethnic fragmentation" (p. 5).

Dado que la migración es un fenómeno mundial, la literatura de migración es utilizada desde diferentes perspectivas en los distintos países. Así, Chartier (2002) diferencia la literatura de migración de la literatura producida por la diáspora, en el caso de la producción literaria quebequense (p. 305). En sentido general, en el mundo francófono se habla de *littérature migrante* para referirse a un tipo de creación emergente y que posee singularidades en dependencia de la acogida que experimenta el inmigrante en el país destino.

Para Reyes (2019), en su artículo "Cartografías literarias: anotaciones a propósito de la novela de migración mexicana", es indispensable establecer aquellas características que aúnan las obras, fundamentalmente narrativas, que desarrollan el tema migratorio para ser concebidas si bien no un género, sí una modalidad literaria. Según la autora está conformada por textos narrativos que comparten una trama argumental basada en las migraciones y que recogen como elementos fundamentales las historias de vida de los inmigrantes. Además, se presenta una amplia gama de personajes y espacios marginales (p. 147).

También se presentan personajes motivados por la búsqueda de una mejor vida, razón por la cual deciden dejar su espacio natural, siempre presentado desde la precariedad, hacia un mundo desconocido pero idealizado. Es la manera de representar la conciencia grupal por sobrevivir a toda costa en un entorno extranjero y desconocido (Ledesma, 1998, p. 108). Sin embargo, refleja también la contradicción de la llegada con el recuerdo del pasado, generando así la nostalgia y la comparación entre la cultura, la sociedad, la familia que se deja atrás. Lo cual se resuelve en muchas ocasiones con la vuelta al lugar de origen, a la vez que se presenta un nacionalismo apasionado a partir del arrepentimiento por abandonar su tierra o el rechazo que encuentra dado su estatus de inmigrante (Kanellos, 2011, pp. 5-6). Además, desde el orden temático resaltan temas referidos a

el viaje y cruce fronterizo; la descripción de las vejaciones y sufrimientos de los inmigrantes; la defensa de sus derechos humanos; la descripción de la

ciudad; la diferenciación de clases sociales; el conflicto cultural; el intento por cuestionar la memoria, los conceptos de uno mismo y las ideas acerca de lo extraño; la asimilación o resistencia y la correspondiente promoción del nacionalismo; y finalmente la idea de hibridez identitaria o el “estar entre dos mundos” (Reyes, 2019, p. 148).

Además, Reyes (2019) justifica la existencia de la una *literatura de migración* a partir de la señalización de ciertas características desde los órdenes formal y semánticos que le confieren singularidad. Además, propone una periodización de la novela de migración mexicana en la que no toma en cuenta como elemento básico tendencias culturales o estilos. En tal caso utiliza como elemento organizador las distintas etapas del fenómeno que propone Durand y Massey (2016) a partir del siglo XX: la fase del enganche (1900-1920), la fase de deportaciones (1921-1941), el período bracero (1942-1964), la era de los indocumentados (1965-1985), la fase bipolar (1986-2007) y una última fase sin definirse que comienza en el año 2008 (pp. 45-46).

La literatura de migración constituye, entonces, una modalidad literaria en cuanto reflejo del proceso migratorio no limitado exclusivamente a la producción artística del propio migrante. En el orden semántico se caracteriza por relacionar una serie de experiencias, emociones, conflictos, imaginarios, que orbitan alrededor del migrante como figura central del relato y que sostiene formalmente el argumento que progresa, en términos generales, desde el punto de partida, la travesía, la frontera, la llegada, la reconfiguración del espacio idealizado, el desarraigo y el regreso. Como modalidad literaria permite la activación de voces marginadas en otros tipos de discursos, al presentar espacios de habitabilidad y experiencias de vida atravesados por múltiples ejes de opresión.

Ahora bien, desde el punto de vista didáctico constituye un reto acercar a las nuevas generaciones a este tema desde la literatura. En este aspecto, se alza como un elemento de importancia a desarrollar la comprensión lectora, puesto que es indispensable una correcta recepción del texto literario para sensibilizar a los estudiantes.

1.3.5 Antecedentes de estudios sobre la migración en la literatura

La narrativa, como género literario, ha abordado ampliamente el tema de la migración y las desgracias asociadas a ella. Los estudios realizados en este orden se acercan desde múltiples perspectivas, entre las que destacan la historiográfica, sociológica o de análisis literario. En este orden vale reseñar investigaciones como la de Sonia A. Rodríguez (2009) quien destaca a partir del estudio del texto *El oro del desierto*, de Cristina Pacheco, las causas, proceso y consecuencias de la migración femenina en la literatura mexicana, contraponiéndola a un tradicional protagonismo de personajes masculinos.

El género novela ha sido muy estudiado en este sentido. Constituye un ejemplo el trabajo realizado por Edith Mora (2012) quien realiza un análisis de las novelas *La frontera de cristal*, de Carlos Fuentes; *El corrido de Dante*, de Eduardo González Viaña; *Al otro lado*, de Heriberto Yépez y *Señales que precederán al fin del mundo*, de Yuri Herrera. Todas se acercan a la temática de la migración mexicana. La autora busca interpretar aquellos sentidos que en las novelas configuran el imaginario colectivo referente a la frontera mexicano-estadounidense. Para ello, toma en cuenta fundamentalmente categorías como personaje, espacio y ambiente, para descubrir la esencia violenta del proceso de migración y los fenómenos sociales que se activan en su desarrollo. Por otra parte, la literatura de migración ha configurado, junto a otros tipos de creaciones, a la frontera como un sistema simbólico de la literatura contemporánea mexicana (Ábrego, 2011).

1.4 Fundamentos teórico-metodológicos de la comprensión lectora

La concepción que hoy se tiene sobre la práctica de la lectura rebasa las miradas de antaño, cuando se limitaba a la decodificación del signo lingüístico. En la actualidad el acto de leer no se concibe separado de la comprensión, por lo que se equiparan: leer es comprender (Cassany, 2004). Otros, como Solé (1992) establecen que leer es “Un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso

mediante el cual se busca obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Es interesante en esta definición la necesaria vinculación entre lector y el texto, una unión en que por un lado se presenta la superestructura construida por el autor y la capacidad del lector para descubrir los mensajes más ocultos. Esto último implica el logro de la comprensión lectora. El desarrollo de esta habilidad resulta en extremo importante para la consecución de los objetivos formativos en cada nivel de enseñanza.

1.4.1 Sobre el concepto de comprensión lectora

Concepción García (2005) en el artículo “La enseñanza de la comprensión lectora: un problema interdisciplinario” afirma que comprender “proviene del término latino *comprehender* y significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar”. (p. 121). Es decir, busca desentrañar las estructuras profundas de significado que albergan los textos. Con relación al término, Snow (2002) define que es “the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language” (p. 11). Por su parte, Solé (1987) relaciona la comprensión con la integración del nuevo conocimiento con el precedente al enunciar que “comprender un texto consiste en seleccionar esquemas de conocimiento susceptibles de integrar – acomodarse a él- la información que el nuevo material aporta, y en verificar su aportación” (p. 9). Semejante posición asume Roméu (2013) pues indica que “comprender, en síntesis, es establecer una conexión constante entre el texto y los saberes que tiene el lector, lo que le permite construir su propia representación del mismo” (p. 75). Otros elementos son aportados desde la visión de Cruzata y Rojas (2016), al plantear que constituye un “proceso dinámico en donde el estudiante aplica sus habilidades cognitivas para interpretar, analizar e inferir el mensaje que emite el texto enriqueciendo a su vez la expresión oral del sujeto al respecto”.

En la presente investigación se asume el concepto que propone José Emilio Hernández (2010) por considerarlo mucho más abarcador y concebido desde la óptica pedagógica:

(...) en la escuela se asume como proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena. (pp. 111-112).

Esta visión mantiene como elemento de importancia las experiencias y el universo del saber que matizan la traducción de los códigos y sus significados. Además, se atiende al corte pedagógico de la enseñanza y la influencia que tiene para el logro cabal del proceso el contexto donde se consume el texto.

1.4.2 Niveles de comprensión lectora

Dada su importancia, muchos investigadores se han acercado desde el aporte teórico a la comprensión lectora. Entre ellos se debe mencionar el modelo de comprensión lectora propuesto por Teun Van Dijk y Walter Kintsch (1983), desde la dimensión psicológica del análisis, quienes establecen una interacción entre el discurso, los procesos cognitivos y los elementos culturales y sociales propios de cada lector. Además, reconocen que se genera una lectura bidireccional: una como proceso *top-down* en el que el lector activa sus experiencias para descubrir significados en el texto; y un proceso *bottom-up* en el que se le da mayor importancia al texto en sí mismo, pues contiene las estructuras y elementos propios para ser comprendido.

Estos autores precisan que, para lograr una representación mental del contenido del texto, es decir, lograr la comprensión, debe transcurrir el análisis por tres niveles de representación semántica. En el primero se decodifica el texto desde su literalidad; en un segundo momento se atiende a la base textual a las

proposiciones textuales y se logran inferencias simples; en el último nivel se relacionan las micro y macroestructuras textuales con el conocimiento previo del lector, para lograr un modelo situacional que posibilite una comprensión profunda.

Autores como Sucunchoque (2018) mencionan la existencia de tres niveles en el proceso de comprensión lectora: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. El primero de ellos establece el reconocimiento de las palabras y percibe lo más objetivamente posible lo que textualmente se dice. El segundo el lector profundiza en las estructuras del texto y formaliza suposiciones e hipótesis. En el último el lector se posiciona críticamente ante lo leído e incluye en la comprensión el universo del saber que lo caracteriza.

Por otra parte, según Roméu (2004), el texto es portador de al menos tres significados:

1. Literal o explícito: Es lo que se expresa de manera directa en el texto.
2. Intencional o implícito: No se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto, se hace también explícito.
3. Complementario o cultural: Se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor reflejada en lo que el texto significa (tratamiento del tema, vocabulario, etc.). Al escuchar a una persona o leer un escrito, si poseemos un buen nivel de comprensión, estaremos en condiciones de captar tanto lo que el autor dice de manera explícita como implícita, de acuerdo con nuestro universo del saber (p. 17).

Para Roméu (2004) la captación de los tres significados mencionados es esencial para lograr el primero de los tres niveles de comprensión, estos se caracterizan por:

- Nivel de traducción: El receptor capta el significado y lo traduce a su código. De forma más sencilla se dice que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo con su universo del saber. Para ello ha sido necesario decodificar el texto, descubrir los intertextos y desentrañar los subtextos, según el contexto en que el texto se produjo. Considerando la concepción actual de la lectura, se plantea que

el alumno ha reconstruido el significado del texto y está en condiciones de expresarlo.

- Nivel de interpretación: El receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.
- Nivel de extrapolación: El receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas. Asume una actitud independiente y creadora que permite “la desembocadura del texto sobre otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual” (pp. 18-19).

Se asume la propuesta de Roméu puesto que establece mayor profundidad en el proceso de comprensión lectora, pues entiende que los significados descubiertos por el lector, el sentido otorgado, así como su posición crítica ante lo leído deben constituir una propuesta de cambio al interior de la vida misma de quien comprende. Promueve entonces una literatura para la vida, con el fin de aprehender lo dispuesto en los mundos posibles propuestos y activarlos en su realidad. Por tanto, se adecua más a la base conceptual asumida hasta el momento y a los intereses investigativos del proyecto.

Hasta aquí se entiende que el proceso de comprensión no solo depende de la estructura lingüística del texto, sino también del conocimiento del contexto, lo que implica saber quién produce el texto, a qué grupo o clase social pertenece, cuál es su ideología, con qué intención lo hace, en qué situación comunicativa, entre otros aspectos permite atribuirle un significado al texto que, de no conocerlos, no sería posible (Domínguez, 2010, pp. 41-42).

En relación con el objetivo perseguido en esta investigación, resulta de vital importancia el logro de la comprensión lectora en sus diferentes niveles. Alcanzar el nivel Traducción significa que los participantes amplíen sus conocimientos previos sobre el tema, lo cual le permita establecer un mayor número inferencias al decodificar literalmente el texto y descubrir los significados implícitos que propone. Un segundo nivel, Interpretación, es indispensable para que asuman una postura

crítica ante lo leído, y por extensión, ante el propio fenómeno social, lo cual será la base para avanzar a un tercer nivel de comprensión lectora, Extrapolación. Lograr extrapolar los significados a otros contextos o situaciones comunicativas es fundamental para el desarrollo empático puesto que permite superar la percepción de emociones y experiencias ajenas y proyectar acciones que reconfiguren los espacios de acción de la comunidad inmigrante y la posición que hacia ellos adopta la sociedad.

1.4.3 La comprensión lectora del texto literario

Dada las características propias del texto literario el proceso de comprensión de este pasa por una necesaria vinculación con el contexto cultural que lo rodea.

Al respecto Hernández, Díaz y García (2011) reconocen al texto literario como

una unidad lingüístico-artística dinámica, que transmite un mensaje estético de carácter intencional, autorreflexivo, ambiguo y complejo, que se proyecta más allá de su época y promueve el desarrollo interno del lector-escucha en contextos socioculturales históricamente condicionados (p. 38).

Este concepto transita por la esencial función estética en la que se asienta el texto literario a la vez que refleja los elementos que lo caracterizan según el propio autor. El mismo posee un mensaje estético con carácter autorreflexivo que habla del uso original de la lengua como materia prima del discurso en la transmisión de un contenido conformado de forma novedosa y compleja; carácter ambiguo del mensaje estético dado en la propia polisemia de la palabra o en la utilización de diversos recursos estilísticos que permiten distintamente una pluralidad de lecturas de un mismo texto; la mirada al texto literario como una unidad cognitiva y emocional donde funcionan de manera paralela los significados denotativos y connotativos intencionados por el autor en el acto comunicativo.

Se manifiesta también como un sistema de acontecimientos que se interpreta como sentido por parte del lector al no centrarse de forma principal en las acciones, hechos, datos y sucesos sino en el significado que adquieren y en el sentido que

estos le otorgan a la producción artística textual; se manifiesta además como una unidad comunicativa que genera diálogo cultural al contraponer ideas expresadas por el autor con la multiplicidad de recepciones que pueda tener ante el criterio valorativo de distintos lectores, avalados por el universo del saber del mismo.

El texto literario se proyecta de forma omnitemporal y omniespacial pues el texto se construye en un contexto histórico, cultural y social determinado que influye notablemente en la creación, pero los significados solo se complementan con el consumo del producto artístico en otro contexto que matiza la construcción de los significados implícitos. (pp. 29-37).

Al funcionar el texto literario en un contexto cultural determinado, y ser producto y expresión de este, se debe tener en cuenta para su eficiente comprensión todo un sistema architextual de influencias directas que ha sido tratado por diferentes autores como la intertextualidad.

El autor asume la propuesta de Hernández, Díaz y García (2011) por considerarla más abarcadora y precisa en el trabajo con las influencias directas que son percibidas por el alumno a la hora de enfrentarse a la obra literaria integrada por:

- ✓ El intratexto o la intratextualidad expresa cómo las partes que conforman el texto adquieren su verdadero significado a partir de la interdependencia o interrelación interna. Vale resaltar la utilidad del uso de la intertextualidad como herramienta eficaz para la interpretación literaria, al ubicar al lector como cocreador de la obra.

- ✓ El subtexto está conformado por el sistema de significaciones implícitas de la obra, las que surgen cuando se establecen relaciones entre todas las partes y componentes del sistema. El subtexto es en muchos casos la significación esencial del texto literario y se descubre por medio de la inferencia, como una operación lógica, que permite deducir nuevos significados, a partir de la información explícita.

- ✓ El contexto es el conjunto de signos que contribuye a delimitar el texto, porque lo circundan en el espacio y lo anteceden y / o suceden en el tiempo. El contexto incluye las otras obras del autor, las obras literarias contemporáneas a él,

las series de signos referidas a la historia, la cultura y la sociedad, las tradiciones y las condiciones psicológicas, biográficas y concepciones creadoras del escritor.

- ✓ El intertexto estudia la obra como una unidad interrelacionada culturalmente con otros textos. La intertextualidad supone una apelación intencional, consciente, de un texto a otro y provoca un proceso de descontextualización del texto anterior y recontextualización en el nuevo texto, donde adquiere una nueva significación.

- ✓ El metatexto establece una relación de tipo causal con el núcleo del texto, porque tiene sobre este una finalidad cognoscitiva-valorativa, ya que lo norma, interpreta, explica, valora y encauza, con el objetivo de construirlo, aclararlo y socializarlo mejor, son ejemplos de metatextos:

- ✓ Los tratados historiográficos.
- ✓ Los tratados de poética vigentes.
- ✓ Los textos de tradición literaria.
- ✓ Textos de crítica y divulgación sobre el texto.

- ✓ El paratexto es un texto que no forma parte del cuerpo semántico del texto nuclear, pero que no es independiente de él y contribuye a definir su significado: título, subtítulo, prólogo, el exergo, dibujos, acotaciones de dramaturgo, etc.

El architexto se refiere al género al que pertenece la obra. El texto literario se construye sobre la base de un paradigma de género. El género es un tipo o clase de discurso que se reconoce por la forma específica y estable con que los elementos textuales se seleccionan y estructuran, de acuerdo con determinada función comunicativa. El architexto permite identificar y agrupar obras afines por determinados temas, tradiciones, rasgos estructurales, formas y medios lingüísticos empleados (pp. 39-42). Existen tres grandes géneros: el épico, el dramático y el lírico. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que después del Romanticismo y hasta la actualidad la fusión e hibridismo de los géneros es cada vez más común.

Dentro el proceso de comprensión del texto literario, la generación de inferencias es fundamental puesto que hace posible “la elaboración de predicciones, la atribución de coherencia, y la búsqueda de la relevancia” (Arce, 2009, p. 79). Con

relación a ellas, Goodman (1982) plantea que existen dos tipos: inferencia-puente e inferencia- elaborativa.

La primera es la que se utiliza para establecer coherencia local. La segunda, consiste en la información que aporta el sujeto y que sirve para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. Cuando el contenido del texto es poco familiar resulta difícil formular inferencias elaborativas. No debemos olvidar que cada lector tiene sus propias metas de lectura y diferentes intereses por disímiles contenidos” (pp. 36-37).

Resulta también de gran interés el trabajo de Arce (2009). Este autor, propone una clasificación de inferencias que se pueden desarrollar durante la lectura de un texto narrativo, junto a sus clases y subclases (Tabla 1).

Tabla 1

Tipos de inferencias propuestas por Arce (2009, pp. 87-88)

Tipos de inferencias	Clases	Subclases
Formales (atienden a qué se infiere)	Inferencias macroestructurales	Prospectivas
		Retrospectiva
		Léxicas
	Inferencias superestructurales	Gráficas
		Semánticas
	Inferencias microestructurales	Referencial anafórica
		Referencial catafórica
		Referencial deíctica
		Asignación de papel/caso
	Inferencias situacionales	De espacio
		De tiempo
		De personaje

	Inferencias de actitud	
Procedimentales (atienden a cómo se infiere)	Inferencias elaborativas	
	Inferencias intertextuales	
	Inferencias intratextuales	
Contextuales (atienden al grado de aceptabilidad y al empleo del conocimiento del mundo)	Inferencias evaluativas o axiológicas	
	Inferencias pragmáticas	
	Inferencias ideacionales	

Si bien el ejemplo anterior reviste una especificidad en el análisis, la actual investigación asume la propuesta de García et. al. (2004), a partir de las facilidades que provoca un sistema de clasificación más simple. Esto permitirá crear actividades más ajustadas al sistema de intervención y focalizadas en el tema fundamental y actitud a desarrollar: la empatía. En este caso García et. al. (2004) propone seis tipos de inferencias:

1. Puente: por una parte, constituye una inferencia conectiva puesto que enlaza diferentes partes de texto; también es retrospectiva pues para explicar la nueva información que llega a medida que se avanza en la lectura necesita de la activación de los mencionados con anterioridad.
2. Referenciales: se trata de una palabra o frase con su antecedente en el texto.
3. Elaborativas: su función radica en la anticipación y se sustenta en el conocimiento previo del lector.
4. Causales: en ella se estableces relaciones causa-efecto
5. Perceptiva: Determinan la referencia de elementos cuyo significado corresponde a un elemento que debe encontrarse o deducirse del contexto.
6. Cognitiva: ofrece coherencia al texto y enriquece la información relacionada con el texto.

El texto literario, dada sus características, precisa de un proceso de comprensión más complejo. La diversidad de influencias, otros textos, que se

implican en el proceso de comprensión lectora construyen un tejido semántico que es necesario desentrañar para decodificar el mensaje. La ambigüedad en este tipo de construcciones posibilita un abanico de interpretaciones que enriquece la propia lectura. Por tanto, es necesario tener en cuenta en el proceso de intervención didáctica, que las reflexiones de los participantes pueden ser, incluso, contradictorias entre ellas. Pero no por ello será incoherente con el objetivo trazado. La diversidad de opiniones provoca una reflexión más profunda e integral del objeto analizado.

1.4.4 Estrategias de comprensión lectora

Uno de los problemas fundamentales que entraña el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes como parte del proceso de enseñanza dirigido por los profesores es la utilización de estrategias efectivas. Aun cuando mucho se ha escrito en consideración, persisten los problemas con relación a una correcta comprensión lectora. Las causas pueden ser diversas: falta de motivación por la lectura o el tema de esta, desconocimiento o mala instrumentación de las estrategias por parte del profesor, poca práctica en el desarrollo de la habilidad en niveles anteriores, etc. A continuación, se describirán algunas estrategias de comprensión lectora que pueden ser útiles en el desarrollo de la investigación.

Uno de los elementos fundamentales dentro del diseño de estrategias de comprensión lectora es la activación de conocimientos previos. Según Gutiérrez (2016), esta comunicación entre el universo conocido por el lector y los conceptos nuevos contribuye a que la comprensión del texto sea significativa. Con esto se refieren a que la nueva información obtenida posibilite un diálogo constante con la información base, de tal forma que se complementen y posibiliten no solo nuevos significados, sino determinen sentidos. Los autores señalan la necesidad del diseño de estrategias que consideren el universo del saber del estudiante. Proponen la construcción de mapas conceptuales e inferencias, a la vez que alertan sobre la necesaria guía del profesor durante el proceso. En resumen, las estrategias diseñadas en el contexto educativo para el desarrollo de la comprensión lectora

deben cumplir dos cualidades básicas: considerar los conocimientos previos y deben ser significativas en el contexto social (León, 2018, p. 28).

Por su parte, Amaya (2016) recalca la trascendencia del contexto sociocultural para el desarrollo de una profunda comprensión lectora. El primero de ellos propone la analogía como una vía efectiva para descubrir las significaciones implícitas en el texto literario, mientras la segunda reclama atención respecto a las variaciones lingüísticas entre los pueblos que pueden constituir barreras en la comprensión.

La motivación constituye otro elemento de importancia en el logro de la comprensión (Álvarez, Jurado y Muñoz, 2016). El interés por el tema del texto repercute en la proyección que se tenga ante él, aún sin comenzar el proceso de lectura. Por ello, debe prestarse atención a elementos como la edad del futuro lector o el propio contexto sociocultural que determina su experiencia de vida para lograr una correcta selección de textos. Un estudiante no motivado hacia lo que va a leer tendrá menos disposición para desentrañar significados ocultos o necesarios para comprender el texto que uno que establezca desde el inicio lazos afectivos.

Por su parte, Domínguez (2010), a partir de lo planteado por Goodman (1982), menciona otras estrategias que facilitan la comprensión de los textos. Entre ellas se encuentran:

- Estrategia de muestreo: Permite explorar el texto (título, índice, resúmenes, etc.), para determinar de qué trata de manera general, cuáles son sus partes más importantes, qué tipo de texto es, quién es el autor, etc.
- Estrategia de predicción: Permite anticipar ideas acerca del texto, luego de examinarlo. Desde que observamos el texto antes de leer, podemos hacer algunas anticipaciones o formarnos hipótesis sobre su contenido.
- Estrategia de inferencia: Durante la lectura, nos damos cuenta de que hay cosas que el autor no dice pero que podemos sobrentender. Las inferencias nos permiten completar la información, para lo cual nos apoyamos en los conocimientos que tenemos acerca del tema, la época, el autor.

- Estrategia de autocontrol: A medida que leemos, tratamos de verificar si lo que hemos comprendido es correcto, para lo cual comprobamos la información obtenida.
- Estrategias de autocorrección: Es el momento de rectificar si nuestra interpretación está errada (p. 43).

El resumen también puede ser considerado como una estrategia ya que expresa de forma oral o escrita las ideas fundamentales sobre las cuales se desarrolla el texto. Al resumir se jerarquizan las ideas según su importancia dentro de la obra y se integran de forma sintética.

1.5 Metodología

Constituye una necesidad discernir la vía por la cual se encaminará la investigación. Para ello se deben señalar los fundamentos metodológicos que determinarán los procedimientos del proyecto. Se propone que la metodología sea de tipo cualitativa y se enfoque en la investigación-acción, a partir no solo del objetivo trazado y la hipótesis a cumplir, sino también de los parámetros centrales del proceso de formación posgraduada en que se inserta el resultado. La investigación en el campo de la enseñanza, y vinculado a los estudios literarios, es en esencia cualitativa. La propia naturaleza del objeto de estudio así lo justifica.

El carácter cualitativo del proyecto permite sustentar teóricamente la propuesta. Además, otorga cierta flexibilización durante el proceso de investigación pues permite modificaciones en virtud de las necesidades investigativas que arroje el proyecto. Para ello es importante poner en práctica algunos métodos teóricos. Entre ellos se activa el histórico-lógico para realizar el seguimiento de la evolución de las diferentes teorías que sustentan la investigación, y analizar los elementos más significativos de la concepción de la llamada literatura de migración en su devenir histórico y las miradas actuales. Así como las perspectivas desarrolladas en relación con la comprensión lectora.

Por otra parte, será útil el método analítico sintético, pues permitirá distinguir las particularidades del objeto de estudio, deslindar los aspectos básicos de las

fuentes bibliográficas estudiadas y establecer conclusiones parciales. Esto conducirá a relacionar las distintas fuentes asumidas, de forma tal que se establezca un marco teórico y conceptual propicio para sustentar y fundamentar la propuesta de intervención. Además, se pondrá en práctica el inductivo/deductivo en todas las etapas del proceso de indagación, especialmente para establecer una coherencia investigativa durante el proceso.

El enfoque destinado a la investigación/acción se adecua a las tendencias más actuales que priorizan la intervención educativa con el fin de lograr un resultado. En la actualidad, cuando se revisan los artículos y tesis publicados en el campo de la pedagogía, la didáctica, la enseñanza en sentido general, son recurrentes las descripciones metodológicas de intervenciones realizadas. Así, se pone en práctica lo que teóricamente se ha dicho, pero siempre desde los patrones que particularizan su concreción. Es decir, la necesaria contextualización que precisa una intervención para que sea efectiva. Se busca así propiciar un cambio a partir de la acción directa, coordinada y fundamentada, para resolver un problema.

1.5.1 Perspectiva didáctica a seguir

En función de la intervención a realizar se tendrá en cuenta una perspectiva didáctica centrada en el logro de la comprensión lectora: las direcciones de lectura (Hernández, 2007). Estas constituyen “ángulos de indagación lectora, compuestas por un sistema de procedimientos y medios, con carácter orientador y correlativo, dirigidos a instrumentar una lectura activa y flexible del texto literario” (p. 145). Se sustenta en las múltiples relaciones que se establecen en el texto literario entre autor-texto-lector-cultura y se dirigen indistintamente hacia cada uno de estos componentes mediante intervenciones de carácter intra, inter y contextual. Su carácter orientador radica en la posibilidad de dirigir la lectura desde múltiples perspectivas, en dependencia de los requerimientos del texto para su análisis y comprensión. Por otra parte, el carácter correlativo indica flexibilidad entre los procedimientos que siguen cada una de las direcciones, de tal forma que se puedan integrar a favor del análisis.

Las direcciones de lectura son las siguientes:

- La dirección de lectura como referente discursivo se atiene a la búsqueda del significado desde las cristalizaciones culturales del género, donde cada género encauza la lectura en una determinada orientación estructural y de sentido.
- La dirección de lectura contextual promueve intervenciones contextuales para enfocar la obra como constancia de cultura y documento biográfico e histórico-social.
- La dirección como dinámica textual concibe los significados de la obra como superación de un límite entre el ahora y el después en el continuo textual. Esta dirección fomenta las intervenciones intratextuales para descubrir la dinámica interna en la organización del significado, donde el significado inicial puede hallar superación a partir de repeticiones, oposiciones y transformaciones en el desarrollo de la obra.
- La dirección estilístico-semántica del texto pretende una lectura desde la expresividad del código.
- La dirección como saber integrador orienta la lectura como diálogo cultural reflexivo, mediante intervenciones intertextuales que conectan el texto literario con otros textos en el complejo entramado de la cultura.
- La dirección como transposición analógica se recomienda como lectura abierta a la creación y sustentación de hipótesis de imaginación, mediante analogías.
- La dirección como interpretante del mundo promueve intervenciones entre el texto y el contexto de actuación del lector. Esta dirección estimula la transferencia de significados a nuevas condiciones de socialización; donde se personalizan los significados del texto desde distintos puntos de vista (Hernández, 2007, pp. 146-147).

Si bien cada una de ellas dirige la atención a elementos constitutivos diferentes del entramado literario, no implica la independencia de sus procedimientos. Existe flexibilidad para integrarlos en dependencia de las estrategias a utilizar en el análisis del texto literario.

Capítulo II

Luego de la revisión de los principales conceptos y categorías que sustentan el proceso de investigación-acción se desarrollan los objetivos 4 y 5 planteados en la introducción de la investigación. Para ello, es necesario un acercamiento detallado a elementos como intervención didáctica, la caracterización de los participantes con la cual se trabajará y el análisis del corpus literario seleccionado. Como cierre de este capítulo se presenta la secuencia didáctica a implementar para el desarrollo de la empatía en estudiantes de preparatoria, focalizado en la comunidad inmigrante más vulnerable.

2.1 Intervención didáctica

La intervención didáctica es un momento trascendental en el proceso docente-educativo. Puede implicar a varios agentes, pero fundamentalmente al maestro como guía en la conformación y desarrollo del conocimiento, competencias, saberes, encargado del proceso de enseñanza. También el estudiante como sujeto a transformar, en el cual se concreta el proceso de aprendizaje. Las acciones que se concretan en este vínculo precisan de un proceso previo de razonamiento por parte del maestro en su función orientadora.

Para López y Planillo (2021) toda actuación docente que se dirija hacia la educación y enseñanza del estudiante debe ser considerada una intervención didáctica (p. 43). Su fin general será trasladar el conocimiento científico en el que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje al conocimiento escolar, lo que

se conoce como transposición didáctica (Chevallard, 1991, citado por López y Planillo, 2021, p. 43). Se entiende, desde este punto de vista, que toda intervención didáctica supone un objetivo u objetivos formativos a cumplir, un carácter científico y transformador en cuanto al seguimiento de un método de enseñanza o método de análisis que se dirige a provocar un cambio positivo en el grupo muestra. Además, debe primar el carácter flexible de y en la acción, puesto que de diversidad de respuestas a un mismo estímulo ofrece multiplicidad de resultados a veces no esperados por parte del profesor.

La intervención didáctica por secuenciar, como uno de los productos a entregar en esta investigación, parte de la necesidad de desarrollar la empatía en estudiantes de nivel preparatorio.

2.1.1 Análisis del corpus seleccionado

El criterio de selección seguido para determinar el corpus a utilizar en la intervención tuvo en cuenta diversos criterios. Primeramente, se atendió a que la temática sobre la que se sustentaba el cuento tuviera relación directa con el fenómeno migratorio, y, por ende, con los objetivos de la investigación. Por otra parte, se analizó que de forma general se incluyeran dentro de la literatura de migración para tomar en cuenta en el análisis de los textos las características de esta modalidad literaria. También se atendió a la calidad literaria de los mismos, la cual estuvo signada por el estilo de los autores, creadores reconocidos en la producción mexicana todos. A continuación, se presenta un breve análisis de cada uno de ellos.

2.1.1.1 Análisis del cuento *Algo en la oscuridad*, de José Emilio Pacheco

José Emilio Pacheco

José Emilio Pacheco Berny nació en 1939. Es uno de los principales escritores mexicanos del siglo XX. Su obra se ubica dentro de la Generación de Poesía de Medio Siglo. Fue poeta, narrador, ensayista, periodista y traductor. Tuvo

una prolífera creación literaria y protagonismo cultural en el contexto mexicano. Formó parte de la Universidad Nacional Autónoma de México durante muchos años, aunque también ejerció el magisterio en universidades de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Además, se relacionó con varias publicaciones como

- Miembro del cuerpo de redacción de la *Revista de la Universidad de México*,
- Miembro del Consejo de redacción de la *Revista Mexicana de Literatura*, del Instituto de Investigaciones Filológicas,
- Miembro del Consejo Editorial del *Periódico de Poesía*,
- Secretario de redacción del suplemento *México en la cultura* y el periódico *Novedades*,
- Jefe de redacción de *La Cultura en México*, dentro de la revista *Siempre*,
- Director de *La jornada semanal* y la revista *Proceso*.

Además, fue parte del Colegio Nacional desde 1986 y miembro electo de la Academia Mexicana de la Lengua. Integró, junto a otros grandes escritores, el grupo Poesía en Voz Alta.

Por otra parte, también publicó varias antologías: *Aproximaciones*, *La poesía mexicana del siglo XIX* y *Poesía modernistas hispanoamericana*. Su trabajo como traductor fue amplio desde el inglés, el francés y el italiano. Algunas de sus traducciones fueron *De profundis*, de Oscar Wilde; *Un tranvía llamado deseo*, de Tennessee Williams; *Cuatro cuartetos*, de T. S. Eliot y *Cómo es*, de Samuel Beckett.

Por su obra y dedicación obtuvo numerosos reconocimientos que avalan su trayectoria. Entre ellos resaltan

- Premio Cervantes de Literatura
- Premio Príncipe de Asturias de Poesía
- Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana
- Premio Nacional Ciencias y Artes en el campo de la lingüística y literatura
- Primer Premio Iberoamericano de Letras José Donoso

Además, se le concedió el título Doctor Honoris Causa por la Universidad Autónoma de Sinaloa la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Campeche y la UNAM.

Su amplia obra se desarrolló tanto en la narrativa como en la poesía. Su lírica se caracteriza por “la depuración extrema de elementos ornamentales, destaca por su compromiso social con su país. Temas como el paso del tiempo, la vida o la muerte vertebran su obra” (Instituto Cervantes, 2017). Al decir de la investigadora Carmen Dolores Carrillo Juárez (2003), la obra de Pacheco está caracterizada por la intertextualidad y la apropiación de formas y propuestas previas a las que actualiza su sentido. Permite así un diálogo constante con el lector como parte de ese autor colectivo que defiende Pacheco (p. 19). Por otra parte, su narrativa resalta por “la experimentación en nuevas estructuras y técnicas narrativas. Temas como la pérdida y singularidad de la niñez, así como las relaciones afectivas son recurrentes en su obra, aspectos todos ellos enmascarados por su preocupación social e histórica de México” (Instituto Cervantes, 2017).

Análisis del cuento Algo en la oscuridad

El texto *Algo en la oscuridad* está incluido en el libro *El viento distante*, publicado por primera vez en 1963. En este caso se utilizará la tercera versión que escribió Pacheco en el 2000 pues constituye la revisión final que realizó el autor sobre esta producción en específico. Desde una primera mirada resalta en el análisis que el plano lingüístico, la forma en que está construido el texto, constituye un elemento de gran importancia que aporta en gran medida a reafirmar las ideas que desde el plano semántico se proponen. Desde esta perspectiva, elementos como cuántas y qué partes tiene el cuento, quiénes narran o la descripción del espacio son fundamentales.

Es un cuento dividido en dos actos. El propio término utilizado, “Acto”, que alude a la estructura clásica del texto dramático, ubica a los lectores ante un fragmento de la historia que se presenta como puesta en escena, o quizás, jugando con ciertas maneras cinematográficas a través de planos, de las cuales el segundo acto es representativo. Pareciera que el lector funge como espectador de la acción, y lo es. Aunque ambas partes están relatadas desde un “nosotros”, cada uno es un narrador homodiegético diferente que permite establecer desde la propia estructura del cuento las contradicciones que protagonizan las voces que se oyen en el texto. Incluso cuando solo una parte es consciente y proyecta esta contradicción.

La historia asume, sobre todo en su primera parte, códigos propios de un cuento de ficción. Ya desde las primeras líneas, la historia se sumerge en una atmósfera de misterio y presenta un plano general del espacio que llegan a habitar los protagonistas. Los nuevos ocupantes de una casa se encuentran con un espacio abandonado apresuradamente, según describen, por los inquilinos anteriores.

Comentan que acaban de firmar un contrato, dada la “explosión fabril” del momento. Como les urge el alojamiento, alquilan la casa por un año. Ya instalados, por curiosidad, deciden leer las cartas y otros documentos que dejaron los inquilinos anteriores. Hay un primer indicio de que algo raro sucedió, cuando el personaje masculino le dice a Ester:

- Parecería que no se fueron de aquí por su voluntad: alguien, algo, los obligó a salir sin darles tiempo de mirar atrás.

- ¿Qué habrá sido?

-Tarde o temprano lo sabremos. (Pacheco, 2000, p. 120)

De esta manera, se sugiere que hay algo por descubrir en el cuento y va a crear un precedente con mira al futuro de los personajes.

Al siguiente párrafo se siguen incorporando comentarios sobre una atmósfera rara, ominosa, en este caso acudiendo al espacio exterior a la casa que habitan, que poco a poco adquiere matices de misterio y terror:

Sentí miedo ante aquel silencio. Nada se movía, ni el viento, ni una sombra, ni la hoja de un árbol. Yo era el único intruso en un planeta lívido y como desangrado de todas las materias terrestres. (Pacheco, 2000, p. 120)

Incluso se puede decir, que la idiosincrasia propia de los provenientes del trópico, como ellos, no se ajustaba a un ambiente como el descrito. Este elemento marca la idea de no pertenencia al espacio en que se desarrollan los acontecimientos.

Pacheco incorpora una puesta en abismo (*mise en abyme*)³ cuando describe: “elegimos una vieja película acerca de un matrimonio que llega a habitar una casa de campo inglesa atestada de espectros. La mujer misma que les muestra el cottage es un fantasma” (p. 120). Tan hábil como siempre en condensar situaciones e imágenes, Pacheco va dando más características de narración fantástica a su cuento.

En este primer acto, el narrador homodiegético se expresa a través del personaje masculino, de quien, curiosamente, se desconoce su nombre. No así en el caso del personaje femenino: Esther. Al trazar un paralelismo entre estos dos seres en relación con el nuevo espacio habitado se puede notar que su proyección es diferente. En el caso del personaje masculino, este tratará de ocultar su miedo a toda costa, ante los patrones de conducta machista en los que se crío y educó, y según los cuales procede. Evidenciar miedo, expresarlo ante su esposa se concreta como un acto de debilidad que no se permite tener.

³ Esta técnica narrativa consiste en integrar a una narración principal otra similar o de la misma temática, estableciendo ciertos niveles en lo narrado. No debe confundirse con la narración enmarcada, en la cual se desarrolla todo un relato, o varios, que están contenidos en uno superior o general (ejemplos como *Decamerón* o *Las mil y una noches*)

Todo lo contrario, la franqueza de Esther, quien, desde los primeros momentos evidencia su malestar por el ambiente y la atmósfera que rodea el nuevo sitio de vida: la soledad y el vacío que caracterizaba el entorno. Esther será la que ya no quiere quedarse en esa casa, hasta la señora de la tienda le había recomendado que se fueran. Sin embargo, comienza a adaptarse, a medida que avanzan los días.

Luego, aparecerán un aullido y un maullido: no saben si dejar entrar al gato/perro. No están seguros sobre el tipo de animal al que se refieren. Lo buscan, pero al final de ese primer acto se revela como una criatura monstruosa e híbrida. Sin embargo, el nuevo personaje proyecta toda la carga negativa del nuevo lugar habitado, y su presencia opera coherentemente con lo narrado hasta este momento, según las pistas dejadas: huida de los anteriores inquilinos, las señas de poseer una mascota, el ambiente tenso y terrorífico en el que se construye la historia. El ente fantasmagórico servirá como premonición de un final aterrador para la pareja:

Lo que siguió fue la oscuridad, mi intento de expulsar aquello que había dejado de ser un animal, el olor a muerte y a cripta del ente al abrirse paso nos contaminaba de húmeda podredumbre, el sonido fangoso de sus patas en la escalera, el odio en los ojos resplandecientes y encontrados cuando salió por la puerta y volvió la mirada, el viento oscuro que al entrar en nosotros empujaba la casa hacia las tinieblas (Pacheco, 2000, p. 123).

El segundo acto del cuento presenta, desde lo formal, nuevas características que lo distancian de la primera entrega. Está dividido en “la casa”, “el interior”, “el traspatio”, “los habitantes”, “el móvil”, “la ceremonia”, “la noche del sábado” y “desenlace”. Estos apartados, están dispuestos en una secuencia que recuerda los códigos del cine, de forma tal que conduce al lector desde el espacio nuclear de los acontecimientos, la casa, hasta motivos más relacionados con sus habitantes. El segundo acto en general ya no procede como cuento fantástico del siglo XIX, es decir, no es una historia de desaparecidos o de fantasmas. La narración es realista

y categórica y, a medida que avanza, muestra una sociedad anquilosada, aséptica, intolerante.

Un aspecto para destacar es que la voz narradora cambia. Ya no es la misma que en el primer acto y va a representar a un nosotros diferente que concentrará su expresión en la valoración de nuestros primeros protagonistas. Hay entonces un cambio de perspectiva ante la realidad narrada. El mismo hecho, la llegada y vivencias de los nuevos inquilinos es narrada en un primer acto desde sus propias voces, pero en el segundo desde el juicio de los ya habitantes del lugar. Se narra desde un *nosotros* lo referente a un *ellos*, lo cual implica ante el lector la valoración de la otredad desde los patrones culturales y axiológicos de los vecinos del lugar. Es la expresión del rechazo por no ceñirse a las normas establecidas de una comunidad y activar prácticas que, lejos de aceptarse como formas dentro de la diversidad, se entienden como confrontación a lo establecido o moralmente correcto en la comunidad a la que llegan los foráneos.

Desde esta perspectiva, el segundo acto resulta muy interesante pues otorga la voz, en este caso voz colectiva pues va a representar al pueblo, a la sociedad receptora del inmigrante. Esta singularidad permite la expresión directa del pensamiento discriminatorio que en múltiples ocasiones sucede ante la comunidad inmigrante.

En el primer apartado, “La casa”, el narrador ofrece dos informaciones importantes: en primer lugar, la referencia a la igualitaria y endeble arquitectura de las casas del poblado que simbolizan las características propias de la sociedad que habita el lugar; y, como segundo elemento, la estructura abierta de las edificaciones, en busca de luz, permitía que desde el exterior fuera posible descubrir el interior de los hogares, con gran precisión en los detalles como se demuestra en el apartado “El interior”. En todo caso, lo descrito no ofrece señales más allá de un lugar tranquilo, con intenciones de hogar. Sin embargo, la posibilidad de presenciar el

interior permite conocer también qué pasa, qué ocurre, tal vez de más interés para sus vecinos.

En “El traspatio” se narra relaciones animales que se desarrollan en el lugar. Hacen referencia desde la subsistencia hasta la violencia explícita. Este es un apartado importante, pues ya en él, se aprecia la continencia y represión a lo que se pone fuera del control del “nosotros” protagonista en este acto y que emerge como todo un símbolo con relación al tratamiento de este nosotros ante “ellos”, los nuevos inquilinos, cuando dice:

Si nadie los adopta la comunidad los extermina. No queremos ver contagiados de rabia y rebeldía a nuestros animales. Apareamos a los ejemplares de raza en lugares precisos. Neutralizamos a los demás al poco tiempo de nacidos. La gente viene a buscar la paz que es ya imposible en las ciudades. No admitimos escándalos ni excesos (Pacheco, 2000, p. 124).

El traspatio es el espacio más detalladamente presentado de la casa, aunque en este caso, la expresión se inclina más por una descripción subordinada a la acción en el lugar. Los suburbios se vuelven el espacio de intolerancia a formas diferentes de vida. Pudiera entenderse entonces como una conexión, cierto paralelismo, entre la disposición espacial de los lugares de la casa, donde en su final emergen los impulsos naturales más violentos no solo por sobrevivir, sino por instintos, con la realidad oculta por los habitantes de la comunidad. Allí viven los cuidadores de las costumbres recalcitrantes y no están dispuestos a los cambios que viven en las ciudades.

En estos primeros apartados predomina el código del espacio, en una descripción que va a configurar el contexto de los eventos posteriores.

En “los habitantes” el narrador declara de manera abierta que han estado al pendiente de los nuevos habitantes. Deja claro que como no han seguido las normas que deben los recién llegados, se sienten afrentados y les parecen, por tal

razón, detestables. A la par, amenaza con castigo ante lo que ha considerado ofensivo.

En el subcapítulo “El móvil” establece de manera puntual cuáles son las reglas que rigen a una comunidad estandarizada, con herméticos patrones que miden lo correcto de lo inadecuado. ¿Cuál podría ser para esa población la importancia de mantener un césped podado que su incumplimiento lo asumen como ultraje mayor? Por otra parte, en el apartado se expresa claramente cómo son vistos los inmigrantes, cuestión que denota además el sentimiento de superioridad que se alberga en este nosotros que protagoniza el apartado:

Rompieron la armonía del conjunto, trajeron a nuestro refugio la suciedad del trópico, la incuria de los países atrasados, el salvajismo que amenaza a nuestras creencias ancestrales (...) Con la bondad que caracterizó a nuestro sumo sacerdote disculpó a los habitantes: provienen de esos horribles bloques de concreto en que se hacían por millares los seres como ellos”. (Pacheco, 2000, p. 126)

Gradualmente se va demostrando el sesgo con que miran y valoran a la pareja de recién llegados. La discriminación hacia sus formas de vida se sostiene en una supuesta moralidad superior y costumbres que entienden como únicas correctas. Cuando la pareja de recién llegados salió al patio a degollar una gallina para poderla cocinar, ellos sólo vieron una suerte de ceremonia de vudú. Deciden castigarlos. Hablan sobre no tolerar la crueldad contra los animales, porque ellos sólo comen “pollos limpiamente ejecutados en la fábrica que procesa más de diez mil cada día” (Pacheco, 2000, p. 127). Fino sarcasmo del autor para ubicar en su justo lugar ante el lector al intolerante “nosotros” del segundo acto. El odio ante los recién llegados llega a tal nivel que tiran la casa y cuando sus inquilinos quieren huir los destazan. Esta acción viene a reforzar la presentación de una moral distorsionada que intenta pasar por civilidad y la confluencia violenta de una comunidad sumida también en una especie de culto secreto. El cuento concluye con

la frase que condensa su sentido: “Una vez más y para siempre nuestro pueblo había quedado libre de intrusos” (p. 128).

El segundo acto está plagado de referencias hacia lo sagrado, lo fantástico. Términos como sacrilegio, culto solar, ceremonia tribal, asamblea nocturna, la cruz, sumo sacerdote, tributos, abundan en la narración. Sin embargo, el lector no conoce las interioridades de esta religión que, si bien implica intriga y aporta a la tensión en la que se sustenta todo el tiempo el cuento, funciona como elemento de unión de una comunidad aislada y hermética en sus costumbres y relaciones. Esta idea es reforzada lingüísticamente mediante “mediante el uso predominante de la primera persona del plural, en el Segundo acto. Frente a la multitud comunitaria la pareja individualizada del Primer acto no tiene fuerza en absoluto y queda completamente abrumada por este “nosotros” (Menczel, 2012, p. 3).

En cuanto al título, desde una lectura explícita de la misma, se hace alusión, fundamentalmente, a los acontecimientos del primer acto relacionados con el ente fantasmagórico que acecha a sus protagonistas. Sin embargo, su intención puede estar relacionada, sobre todo el pronombre indefinido algo, con las interioridades de la comunidad y el término oscuridad en referencia a la atmósfera de misterio que rodea al pueblo en sí mismo y la acción relatada.

Aunque, siguiendo las consideraciones de Margherita Cannavacciuolo (2014) la referida oscuridad en el título del cuento puede hacer indicar “El fracaso tanto relacional como hermenéutico de la mirada” (p. 41), pues en el primer acto se entienden observados por la comunidad y están limitados en ese sentido ante un entorno en penumbras donde solo se nota la luz de los televisores en el interior de las casas. Desde esta perspectiva, la mirada, entendida como vínculo, no genera una conexión significativa con el otro y evidencia la incomprensión o incorrecta interpretación de lo que se observa. Por tanto, desde el título se anuncia la incapacidad de ver, de comprender, como línea semántica que atraviesa el cuento,

sobre una estructura sintagmática que refleja el matiz misterioso que caracteriza la historia.

2.1.1.2 Análisis del cuento *Indocumentado*, de Edgar Omar Avilés

Edgar Omar Avilés

Edgar Omar Avilés nació en Morelia, Michoacán, el 22 de mayo de 1980. Cursó estudios en la Licenciatura en Comunicación Social, en la UAM, y en la Licenciatura en Letras hispánicas, en la UNAM. Es egresado de la Maestría en Filosofía de la Cultura, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Además, es egresado de la Escuela de Escritores de la SOGEN. Ha colaborado con numerosas revistas, suplementos y proyectos online como *Acento, Ágora, Arena, Asfáltica, Bonsai, Blanco Móvil, Castálida, El Ángel, El Puro Cuento, Excélsior, Fahrenheit, La Jornada Semanal, La Risa de la Hiena, La Voz de Michoacán, Molino de letras, Underwood, Opción, Punto de Partida, Registro, Sábado, Sub, Texté Breves Literaries, Tierra Adentro*, entre otras.

Su obra narrativa le ha merecido varias beca y premios. En el primer orden fue becario de la Secretaría de Cultura de Estado de Michoacán (cuento) y Becario de jóvenes Creadores del FONCA (cuento y novela). Entre los premios que ha obtenido están:

- Primer lugar en cuento breve del Certamen Nacional de la revista *Punto de partida*, en 2002,
- Premio Binacional México-Québec, en 2003,
- Primer lugar en el Concurso de Cuento Breve de Ciencia Ficción de la revista *Mi Natura*, La Habana, Cuba,
- Primer lugar Certamen Literario Nacional de Cuento Magdalena Mondragón 2006,
- Premio Bellas Artes de Cuento San Luis Potosí, en 2008,
- Premio Nacional de Cuento Joven Comala, en 2011,
- Premio Nacional de Cuento de Fantasía y Ciencia Ficción, en 2014, y

- Múltiples menciones en diversos concursos literarios

Su obra, ceñida fundamentalmente a la narración y al ensayo, goza de una audaz imaginación que permea sus relatos, además de la contundencia y brevedad (Torres, 2018, p. 68). Es la característica fundamental de toda su creación. Ubica sus historias en la cotidianidad, pero utiliza hábilmente lo fantástico como puente a lo real, a situaciones mucho más concretas que afectan nuestro entorno. La fantasía y la realidad conviven en el argumento sin estar ajenas entre ellas. Es así como sus personajes conviven en esa comprensión fantástica de la realidad de manera natural. Por otra parte, según Sebastián López (2024), en sus cuentos “hay un juego entre el lenguaje y el habla: el habla es la genealogía de las costumbres personales y locales; el lenguaje es la contradicción viviente de ciertas estructuras que nos dicen cómo hablar, escribir”.

Su prosa transita por las diferentes personas gramaticales. Así mide de diferentes maneras las formas en que se acerca a problemas sociales en su obra, con la máxima de evitar formas y posiciones de excesivo uso previo.

Análisis del cuento Indocumentado

El cuento *Indocumentado*, De Edgar Omar Avilés, relata la historia de un hombre que decide dejar su pueblo natal para migrar a los Estados Unidos. Luego del abrupto viaje al norte y la peligrosa huida de los oficiales de frontera, o al menos eso se infiere, comienza su peregrinaje por Arizona. El texto es un cuento que se estructura desde la forma tradicional de este tipo de composición: Introducción, Desarrollo y Conclusiones. Desde el punto de vista del narrador, funciona en todo momento un narrador homodiegético que asume la voz del personaje principal y, por ende, ve limitada su comprensión de la realidad a las experiencias del personaje. Además, la narración en primera persona acerca mucho más al lector a la historia al volverla mucho más personal. Desde una perspectiva lingüística, el autor emplea un lenguaje coloquial y directo, fundamentalmente en los diálogos. El uso de términos como vato o pollero contextualiza la historia en un ambiente de marginalidad y vulnerabilidad.

Ya desde el inicio se ofrecen datos importantes para la continuidad del argumento. Nuestro personaje, del cual no se conoce nombre (una forma de universalizar los sucesos) es natal de Tepalcatepec, un pequeño pueblo del estado Michoacán, México. El dato geográfico es importante pues se logra inferir que las oportunidades laborales y de mejoras en la calidad de vida en ese territorio son menores. Tal vez esta idea está directamente relacionada con el objetivo declarado en este mismo primer párrafo de la historia: “Salí de Tepalcatepec, mi pueblo natal, porque buscaba ser alguien” (Avilés, 2018). En este punto vale preguntarse ¿qué es ser alguien? La respuesta puede estar relacionada con múltiples aspectos de la vida y concepciones del triunfo, sin embargo, estará ceñida a las experiencias, objetivos, y conocimientos de los receptores. Lo que sí se deja claro es que para el protagonista ser alguien pasaba necesariamente por la emigración al norte y por desprenderse de todas sus pertenencias para conseguir el dinero necesario para costear el viaje. Va a representar el arquetipo del migrante mexicano y centroamericano, quien decide emigrar por diversas razones, entre ellas la mejora económica y la búsqueda de una vida digna. Solo queda en su posesión unas fotografías de sus seres queridos, recuerdo material directo de sus más cercanos vínculos. Elemento este de gran importancia para el desarrollo argumental.

Luego de la travesía hasta la frontera, su cruce y el breve cambio de ritmo de la narración para acentuar el dinamismo y el peligro de la huida, queda inconsciente. Este momento funciona como un puente temporal y espacial dentro de la narración en el cual ni el personaje ni el lector son conscientes de lo que ocurrido. Sin dar explicación alguna de cómo se llegó hasta allí, el protagonista amanece frente a una cantina, donde va a tomar relevancia uno de los elementos de mayor carga simbólica en la narración: los papeles.

Los papeles, esos documentos que legalizan la estancia en el país norteamericano, o más bien la ausencia de estos, van a impedirle desde conseguir trabajo, hasta lograr un trago en una cantina o simplemente pedir limosnas. Va a constituir un símbolo de la vulnerabilidad del inmigrado cuando ha llegado a su

destino. Es la referencia directa al hecho de no pertenecer al lugar en que se encuentra, a la ilegalidad de su estancia, a la imposibilidad de ser alguien.

En esta situación, Avilés da un giro a la historia, en lo que se entiende como una predicción de lo que será en algún momento el protagonista. El encuentro con una persona mayor, cansada y sin recuerdos, también sin papeles, introduce un nuevo símbolo en la narrativa: las fotografías. Las imágenes llegan para anclar el recuerdo, es la barrera contra el olvido de sus seres queridos, de su pertenencia a un lugar. Son, como se declara desde un inicio, sus únicas pertenencias que dan sentido a su vida: constituyen el lugar del cual proviene y constituyen núcleo de su identidad. Este último elemento va a constituir la piedra angular del cuento de Avilés. La pérdida de la identidad constituye el tema principal del texto en cuestión.

A raíz del robo de sus fotos el protagonista comienza un inmediato, acelerado y profundo olvido de todo aquello que se relacionara consigo. Al punto de olvidar su propio nombre, de olvidar por entero su identidad, y determina llamarse yo. Esta decisión otorga al uso del pronombre una gran carga de indefinición puesto que, si bien se refiere a sí mismo, obvia el propio hecho de quién es. La ausencia de conexiones materiales con su pasado, y la desaparición de recuerdos, lo ubican en una nebulosa en la que se mueve por inercia, sin objetivos. En contraposición a su meta inicial de ser alguien se encuentra con la realidad de que olvidó quién es.

Acorde al estilo y juego entre lo fantástico y la realidad, el autor hiperboliza el olvido al grado de no saber si es día o noche, señorita o niño, o él mismo:

- “¿Qué es pisar algodón?, ¿qué es algodón? ¡Quién es yo!” (Avilés, 2018).

La idea de la pérdida de la identidad y sus consecuencias continua en franca progresión temática, hacia el ser obviado por todos, incluso las palomas, y la desaparición del propio ser

Me senté entonces a llorar sueños y miedos para reunir los pocos trozos que me quedaban de mí. Después corrí directo a un pequeño supermercado. El

de seguridad no me sacó. Busqué un espejo y vi que no me reflejaba. Eso significaba poco, en los últimos días me costaba mucho trabajo reconocermelo

La desesperación lo lleva a dos decisiones extremas, dos asesinatos. En el primero, mata por obtener fotos, y poco a poco recupera su reflejo, sus recuerdos, su cordura, pero esta vez en forma de otra persona que no era el hombre salido de Tepalcatepec. En el segundo la necesidad son los papeles. Tal vez estos hechos pueden confundirse con el inicio del desenlace de la historia, sin embargo, el problema real persiste. La tenencia de fotografía y papeles no propios lo convierten en un híbrido que no reconoce el lugar al cual pertenece ni quién es. Y así continua hasta el final, pues el desarraigo y el sentimiento de no pertenecer ni al lugar de procedencia ni al lugar de destino son constantes en el inmigrante:

Físicamente soy el muchacho —ahora adulto— de las fotos, en conocimientos y en los registros oficiales soy el ingeniero de los documentos y en alma soy el pueblerino de Tepalcatepec. Todo está bien: he logrado ser alguien... Sólo me consterna no saber, en realidad, de quién de los tres es la historia que les acabo de contar (Avilés, 2018).

A lo largo del cuento se refleja, además, la marginalidad social que sufren los inmigrantes, esta vez representados en el control de documentos y la imposición de normas:

- “Si no me muestras documentos, ni la hora te puedo dar, ese. ¡Lárgate!” (Avilés, 2018).

Este ejemplo refleja la discriminación y el rechazo que enfrentan los inmigrantes, fundamentalmente los indocumentados, en un contexto que los excluye. El cuento también da muestra de las necesidades básicas no cubiertas por el personaje principal en esta comunidad al verse obligado robar comida para poder alimentarse.

Indocumentado es un cuento que aborda de manera muy original el tema de la pérdida de la identidad en el proceso migratorio. Amparado en las posibilidades que ofrece el vínculo entre fantasía y realidad, Edgar Omar Avilés logra descubrir

las terribles consecuencias que enfrentan los inmigrantes en el orden social e individual cuando se habitan espacios hostiles. Esos espacios que reconfiguran sus concepciones de sí mismos.

2.1.1.3 Análisis del cuento *El caminante*, de Eduardo Antonio Parra

Eduardo Antonio Parra

Eduardo Antonio Parra nació el 20 de mayo de 1965, en León, Guanajuato. Cursó los estudios de la Licenciatura en Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Universidad Regiomontana. Durante su trayectoria ha sido becario del Centro de Escritores de Nuevo León (1990); del FONCA, tanto en la categoría cuento (1996), como novela (1998); del Centro Cultural Casa Lamm/Centro de Escritores Juan José Arreola (2000); de la Fundación Guggenheim (2001); y miembro del SNCA (2001). Parte de su obra ha sido traducida al inglés, francés, polaco, italiano y portugués.

Durante su trayectoria artística ha recibido numerosos premios y reconocimientos. Entre ellos se encuentran:

- Primer lugar en el Certamen de Cuento, Poesía y Ensayo, en 1994, de la UV,
- Ganador del Concurso Nacional de Cuento, en 1995, del Ayuntamiento de Guasave, Sinaloa, y de la Universidad de Occidente,
- Premio Internacional de Cuento Juan Rulfo, en 2000,
- Premio Nacional de cuento Efrén Hernández, en 2004,
- Premio Antonin Artaud, en 2010,
- Premio Nacional de Literatura José Fuentes Mares, en 2014,
- Peguin Random House, en 2019, y
- Premio Bellas Artes de Narrativa Colima para Obra Publicada, en 2020.

Además, es colaborados de diversas publicaciones como *Confabulario*, *Crónica Dominical*, *Diálogo Cultural entre las Fronteras de México*, *El Ángel*, *La*

Cultura en México, La Jornada Semanal, La Tempestad, Letras Libres, Licanthropía, Milenio y Milenio Diario.

Parra, si bien ha incursionado en el ensayo y la novela, es reconocido fundamentalmente por su producción cuentística, en la que huye de ornatos y busca mostrar de forma directa lo que cuenta. Los espacios recreados en su obra transitan desde los contextos urbanos hasta los escenarios rurales, en los cuales se mueven personajes casi siempre en situaciones límites. En este sentido, un motivo recurrente en él es la frontera. El límite territorial que separa el allá del acá se concibe en él como un gran símbolo, que se traduce no solo en diferencia cultural o meta de muchos, sino en la causa de olvidos, sufrimientos, pérdidas.

Su propuesta logra reflejar el imaginario popular como expresión identitaria del norte, su transformación, las influencias dada su cercanía a los Estados Unidos y las distintas manifestaciones de resistencia.

Las narraciones de Parra se ubican a finales del siglo XX y muestran la crisis de esta modernidad. Su temática refleja la inequidad de la sociedad, así como los problemas generados por la violencia, la inseguridad, la injusticia, la desterritorialización y la migración, entre otros, lo que conduce a una deconstrucción del sujeto y a la pérdida de identidad.

Su obra presenta la problemática que trae consigo la interacción entre globalización y pobreza, desarrollo científico y analfabetismo, movilidad de capitales y migración de personas que carecen de lo más mínimo para subsistir, así como la entronización del poder económico y el deterioro político, cultural y social (Guzmán, 2009)

Esta línea temática y la forma en la que la aborda hace que sea considerado como de las voces más importantes de lo que se ha dado a llamar literatura del norte. No solo constituye uno de sus exponentes, sino que defiende este concepto y trabaja en su desarrollo y promoción. Lo cual ha conducido a disímiles controversias en el plano literario.

Análisis del cuento El caminante

El cuento *El caminante* acerca a la experiencia del emigrante en una travesía que, al igual que presenta el sufrimiento físico, muestra la incertidumbre del camino, con sus penurias, y el desarraigo continuo. El texto todo está imbuido en la nostalgia, la desorientación, la búsqueda incesante de un objetivo que desdibuja la propia identidad. Parra hace uso de una prosa poética en la que establece una coherencia entre los espacios en que se mueve el protagonista y su continuo desgaste espiritual.

Ya desde un inicio se presenta un narrador/personaje que habla desde un presente en el que ya se cuestiona su pasado. El viaje emprendido ya ha influido en él y opaca sus recuerdos, tanto, que lo pone en duda. Desde el inicio anticipa lo que será el hilo conductor del relato: el camino no termina. La progresión temática llega desde este narrador homodiegético, con cierto tono de confesión, con el cual se comparten dudas y limitaciones dada su visión parcial de la realidad. La narración en primera persona provoca un acercamiento más íntimo con el lector al permitir una inmersión más profunda en sus pensamiento y sentimientos. Constituye un flujo de conciencia que da fe de recuerdos, esperanzas y realidades que, en su vínculo y distancias, enfatizan la pérdida de identidad del protagonista.

Se realiza un recuento detallado del viaje de un hombre, emigrante, que va a cumplir con su destino:

“No importa que los sueños me hablen de un padre apenas entrevisto en los primeros pliegues de la niñez, desaparecido más tarde allende la frontera, igual que se esfuman las nubes tras las montañas: por el empuje del viento” (Parra, 2008, p. 27).

Dentro del relato, un elemento de vital importancia y significado resulta la frontera. Se encumbra como un símbolo de triunfo; constituye la meta a alcanzar no solo por el protagonista, sino por todos aquellos que se encuentra a su paso.

Constituye la razón para continuar, la promesa de algo mejor, pero que parece lejos de su alcance. Esos otros, motivados quizás por la misma fuerza, entienden el cruce de la frontera como la llegada a la riqueza. Sin embargo, uno de sus más nítidos recuerdos constituye una mirada crítica en la que se manifiesta la frontera como división de dos mundos diferentes:

Durante su enfermedad, mi madre mencionó una nación de hábitos raros, ciudades de oro y dioses crueles, cuya lengua resulta incomprensible. Un reino, aseguró, protegido por muros y ríos anchísimos, con un ejército diestro en impedir la invasión de los bárbaros de piel oscura. Al notar en mi semblante que no entendía sus palabras, aquella moribunda, mi madre, me explicó con voz tierna, como si yo aún fuera el infante que buscaba su regazo: Los bárbaros somos nosotros, hijo (Parra, 2008, p. 27).

En este fragmento emergen, en voz de la madre del protagonista, muchos elementos relativos a la frontera, el migrante, el pueblo de acogida. Caracteriza la sociedad destino como inmensamente rica, al mismo tiempo que resalta las diferencias culturales que los separan. Se toma en cuenta también la violencia en el espacio limítrofe de ambos países, la negativa a la entrada dada por la carga simbólica del muro, pero, sobre todo, la referencia a la visión racista, xenófoba, discriminatoria, del término “bárbaros de piel oscura” (Parra, 2008, p. 27). Indicativo este, desde la perspectiva del habitante de la nueva tierra, no solo de pueblo incivilizado, sino menor por el simple color de su piel. Es muestra fehaciente de que al emigrante lo atraviesan disímiles ejes de opresión, y no es solamente entendido según su condición en cuanto a movilidad humana.

2.1.2 Diseño metodológico

Una intervención pedagógica, que parta de un cuerpo teórico previamente seleccionado, no puede sustentarse en el empirismo y la espontaneidad. Para el cumplimiento de los objetivos trazados es indispensable razonar los pasos

metodológicos que guiarán la intervención. De este modo, se organizará tanto el papel del profesor/investigador como el de los estudiantes/participantes desde un diagnóstico inicial hasta la evaluación de los resultados luego de concluidas las actividades.

En el diseño se proyectan 3 etapas. La primera de ellas estará destinada a la sensibilización de los participantes ante la inmigración como fenómeno social; la segunda etapa estará encaminada al análisis textual del corpus, principal momento de la secuencia didáctica; y una tercera etapa en la que se recogerán los resultados finales de la intervención y se interpretarán en el contexto del marco teórico de la investigación.

De tal forma, se comenzará con la recolección de aquellos datos personales de interés, que puedan influir de una u otra forma el desarrollo de las actividades posteriores. Dado que la intención del proceso busca desarrollar la empatía hacia la comunidad inmigrante en el territorio, resulta de interés conocer si alguno de los participantes, o sus padres, pertenece a ella, puesto que sus reflexiones en este orden estarán mediadas por una realidad diferente a las de sus compañeros. Igualmente, resulta importante conocer la edad promedio de los participantes pues sus características etarias orientan hacia los gustos y medios fundamentales por los que se comunican. Esta información es importante para el propio diseño de la propuesta didáctica y se conocerá a partir de la revisión de los expedientes escolares de cada uno de los participantes y la caracterización que se tiene de ellos.

A continuación, se dará paso a un diagnóstico inicial, con la intención de conocer el desarrollo de la empatía en los participantes, y se focalizará en la posición que asumen ante la comunidad de migrantes. Servirá este diagnóstico inicial para conocer también elementos como su conocimiento previo sobre el tema y la realidad que viven los inmigrantes, si poseen experiencias personales en este orden, y la valoración que hacen de aquellas personas consideradas inmigrantes.

Vale aclarar que este paso será desarrollado en la plataforma *Google Forms*. De esta forma se dará la oportunidad a los visitantes a responder el cuestionario de forma online, sin presiones de tiempo como suele ocurrir en el aula y así lograr que mediten con mayor profundidad sus respuestas. Igualmente, este método permitirá incluir preguntas de redacción, en las que se proyecten valoraciones. Además, reducirá los encuentros directos necesarios entre el investigador y los participantes

Seguidamente, se plantea el inicio de la secuencia didáctica a partir de una primera sección de sensibilización ante el tema. En ella se impulsarán estrategias, fundamentalmente de activación de conocimientos previos y análisis de contextos, para acercar a los participantes a informaciones y vivencias de la comunidad inmigrantes, así como aquellos abusos que surgen en los espacios que habitan a partir de tendencias discriminatorias. Luego, se introducirán los análisis de tres cuentos que acercan, desde la literatura, al tema, desde diversas perspectivas y estilos narrativos.

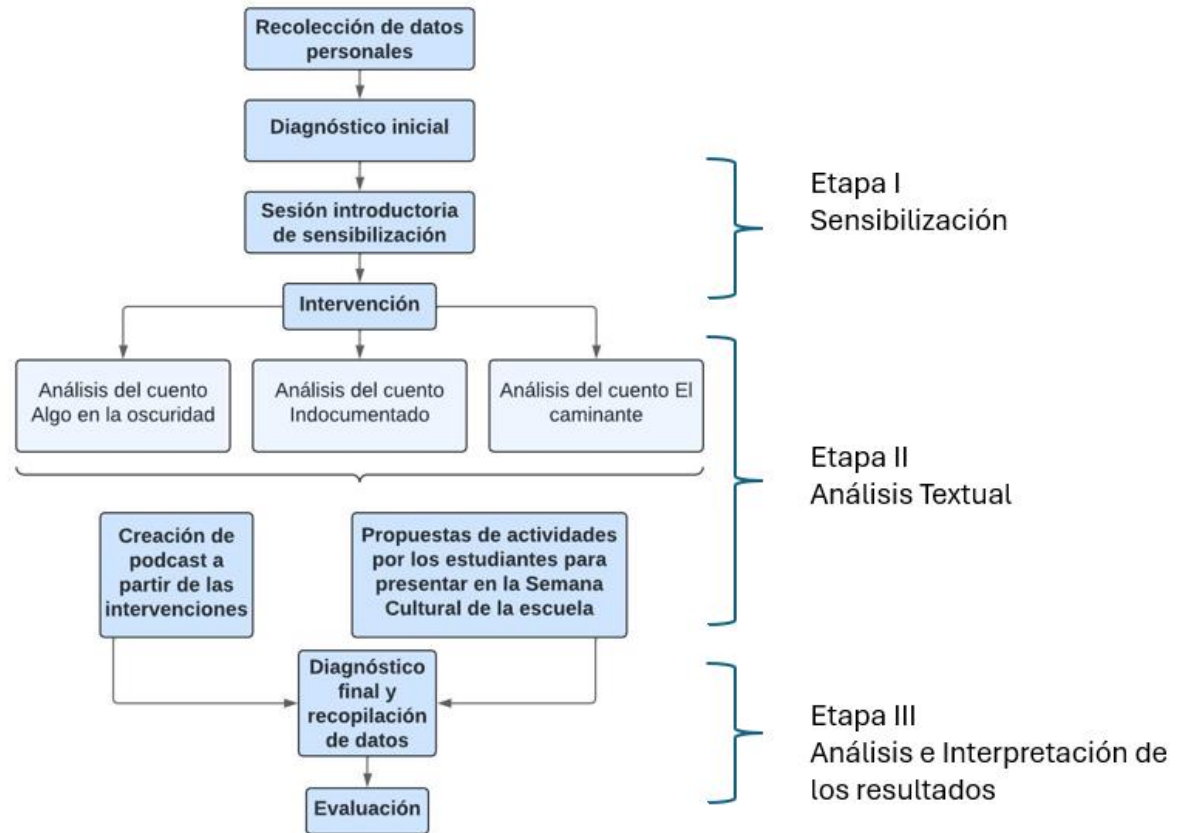
A partir de las intervenciones se orientará la realización de un podcast sobre el tema, en el cual relacionen las lecturas (comprensión) realizadas del corpus de la intervención. Igualmente, siguiendo al paradigma sociocrítico, y potenciando que el participante sea protagonista y cocreador de las vías en que se solucionarán los problemas, se otorgará la libertad de sugerir aquellas actividades que serían oportunas realizar para extender sus nuevas miradas hacia la inmigración al resto de la escuela.

El diseño concluirá con la aplicación de un diagnóstico final y la recopilación de datos que sirvan para ser contrastados con los obtenidos a raíz del diagnóstico inicial. De esta forma se podrá apreciar si la intervención fue adecuada para obtener los resultados esperados. Por último, Se evaluará todo el proceso.

A continuación, se expone de forma más sencilla lo hasta aquí explicado:

Figura 1

Diseño metodológico



De esta forma, queda organizado el proceso a seguir a partir de los sustentos teóricos que se asumen en el primer Capítulo de la investigación. Se potencia así, desde el análisis literario, el desarrollo de acciones empáticas por parte de la muestra con que se trabaja.

A continuación, se profundizará en las particularidades de los participantes.

2.1.3 Caracterización de los participantes.

La intervención se realizó en el Instituto Preparatorio José Martí, correspondiente al nivel medio superior del sistema de educación privada en el Estado Querétaro, México. La escuela se ubica en el Centro Histórico de la ciudad, aunque recibe alumnos de varios lugares, incluso Guanajuato. La gran mayoría de

los estudiantes matriculados provienen de familias de clase media y sus estudios anteriores los han realizado indistintamente en el sistema público o privado. La institución cuenta con RVOE autorizado, organización cuatrimestral y un claustro pequeño, pero especializado en las áreas del conocimiento necesarias para el nivel. Por otra parte, el enfoque de la enseñanza en la preparatoria está inclinado hacia el mundo empresarial, fundamentalmente los 3 últimos cuatrimestres, por lo que se desplazan las asignaturas de las áreas de Humanidades y Comunicación hacia los primeros 3 períodos.

Los participantes en la intervención cursan el segundo cuatrimestre de la institución. En un principio eran 6, pero al inicio de la intervención uno de los participantes cambió de institución educativa. Se decidió no incluirlo como parte de los participantes aun cuando estuvo presente en la primera sesión y su influencia en el aula era importante pues era líder en el grupo.

Si bien se obtuvo el consentimiento informado de los padres, pues son menores de edad, para participar en el proceso, se referirá a ellos como E1, E2, E3, E4 y E5 respectivamente.

E1 se caracteriza por sus continuas ausencias e impuntualidad a clases. Su recorrido académico no ha sido bueno en ninguna materia. En sus ratos libres practica deportes de forma sistemática. Se considera, de todos, la alumna más inmadura para su edad.

E2 se caracteriza por lograr reflexiones profundas sobre temas del ámbito humanístico. Es capaz de establecer relaciones de intertextualidad. Le encanta la música y se encuentra vinculada a un grupo musical.

E3 se caracteriza por su curiosidad ante todo tema. Ofrece valoraciones bien razonadas. Toma partido ante cualquier situación complicada y argumenta su posición. Es muy justo en sus decisiones. Sufre de dislexia. Es inteligente y siempre está en la búsqueda de aquello que desconoce. Proviene de Ciudad de México.

E4 se caracteriza por su gran timidez en ciertos contextos, sin embargo, en clases participa oportunamente. Sus reflexiones son profundas y por lo general ofrece una visión del tema no comentada.

E5 se destaca por poseer bagaje cultural superior al resto, lo que le permite establecer relaciones cognitivas mucho más precisas que los demás. Sin embargo, no toma la iniciativa ni se vincula a las actividades de la institución. Prefiere pasar desapercibida.

Todos provienen del sistema de educación público, excepto E3 quien cursó la Secundaria Básica en su hogar. Otro elemento para tener en cuenta es que su formación secundaria coincidió con la etapa pandémica por la transmisión del COVID-19. Esta situación tuvo como consecuencia que adolecen de la falta de conocimientos básicos en muchas materias, incluyendo las relacionadas con las áreas de Humanidades y Comunicación. Además, en su generalidad no han consolidado habilidades como la síntesis o la comprensión lectora, lo cual constituye un desafío para la actual investigación en su etapa de intervención.

2.1.4 Aplicación y evaluación de los resultados del diagnóstico sobre el desarrollo empático

La actividad diagnóstica se realizó a través de la plataforma *Google Forms*. Se decidió utilizar como instrumento un cuestionario en esta plataforma de forma tal que los participantes tuvieran suficiente tiempo y tranquilidad para responder de forma sincera lo que se les preguntaba.

A partir del marco teórico señalado en la investigación, y con el fin de organizar y medir mejor los resultados obtenidos, Se utilizarán las variables e indicadores propuestos por Becerra et al. (2024). Sin embargo, con el fin de adecuarlos a las condiciones y objetivos de la presente investigación han sido modificadas (Tabla 2).

Tabla 2

Variables e indicadores propuestos para el análisis de los resultados. Adaptado de Becerra et al. (2024)

Variables	Indicadores
1- Comprensión emocional (CE)	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás.• Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.
2- Procesamiento cognitivo (PC)	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.• Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias
3- Conducta empática (CEM)	<ul style="list-style-type: none">• Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

Nota. Adaptado de Becerra et al. (2024)

Para la evaluación de estas variables e indicadores se elaboró la siguiente rúbrica

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de las variables e indicadores

Variable	Indicador	Excelente (5 puntos)	Bien (4 puntos)	Correcto (3 puntos)	Insuficiente (2 puntos)
1- CE	Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás.	Identifica y nombra con precisión una amplia gama de emociones propias y ajenas.	Identifica y nombra la mayoría de las emociones propias y ajenas.	Identifica algunas emociones propias y de los demás, pero no siempre con precisión.	Tiene dificultad para identificar o nombrar emociones.
	Sensibilidad hacia las emociones	Demuestra una alta sensibilidad y	Muestra sensibilidad y responde de	Muestra alguna sensibilidad,	Carece de sensibilidad y rara vez

	de los demás y disposición para responder de manera compasiva.	responde siempre con compasión hacia las emociones de los demás.	manera compasiva en la mayoría de las situaciones.	pero con respuestas compasivas limitadas.	responde de manera compasiva.
2- PC	Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.	Demuestra una comprensión profunda de diferentes perspectivas y experiencias.	Muestra buena comprensión de la mayoría de las perspectivas propias y ajenas.	Tiene una comprensión limitada de otras perspectivas o se enfoca en las propias.	No comprende o ignora las perspectivas de los demás.
	Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias	Refleja una valoración profunda de sus propias emociones y experiencias.	Muestra una valoración adecuada de sus emociones, pero sin profundizar en su impacto.	Valora sus propias emociones de manera limitada o superficial.	No refleja una valoración clara de sus emociones o experiencias.
3- CEM	Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás	Participa activamente en acciones altruistas y solidarias hacia los demás de forma constante.	Participa en acciones solidarias de manera regular, pero no siempre constantes.	Rara vez participa en acciones altruistas o solidarias hacia los demás.	No participa en acciones altruistas o solidarias hacia los demás.

La rúbrica evaluará de forma general a cada participante según cada variable, y luego de manera general a partir de la sumatoria de la calificación obtenida en cada indicador. Los rangos de evaluación para ofrecer un resultado cualitativo será el siguiente:

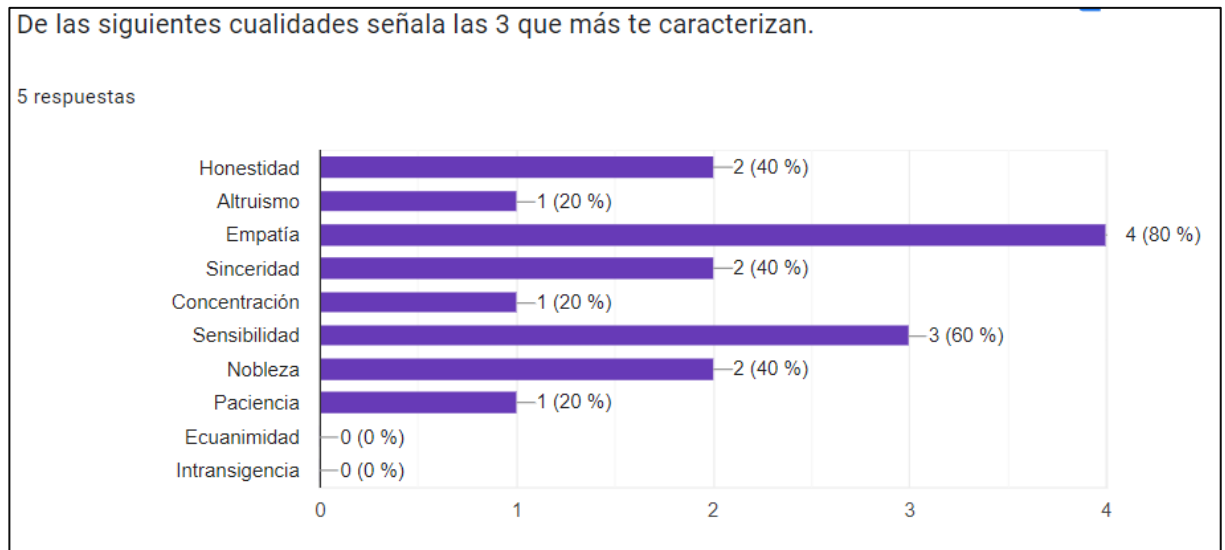
- Excelente: 21-25 puntos
- Bien: 16-20 puntos
- Correcto: 11-15 puntos
- Insuficiente: 10 o menos puntos

El instrumento se aplicó sin mayores contratiempos. Solo una estudiante, de los 6 que conforman la muestra cautiva con la cual se trabajó, cumplió con la orientación dada de forma tardía. Específicamente luego de aplicada la primera sesión de sensibilización de los estudiantes respecto al tema migratorio. Este detalle debió contaminar sus respuestas. Además, uno de los participantes abandonó el Instituto José Martí al siguiente día de aplicado el diagnóstico, por lo que no se tomaron en cuenta sus respuestas para este estudio. La encuesta (Anexo 1) estuvo conformada por 10 preguntas que tuvieron por ejes fundamentales la autopercepción, las experiencias previas y desarrollo empático según la respuesta afectiva ante las emociones ajenas (en este caso la comunidad inmigrante) y el procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena y su propia recepción afectiva. Vale señalar que el matiz cualitativo de la investigación lleva a analizar los resultados desde el propio discurso, y no desde una posición cuantitativa.

La primera de las preguntas tuvo como objetivo el autorreconocimiento, a partir de la selección de cualidades que, según los propios participantes, los caracterizaban. Este dato es de suma importancia pues posibilita conocer cómo se conciben a sí mismos, máxime cuando nuestro objetivo está vinculado al desarrollo de una actitud. Resulta muy llamativo que la cualidad más seleccionada entre los estudiantes fue la empatía, seguida por sensibilidad (Figura 2). Estos resultados ofrecen un punto de partida avanzado en cuanto a la visión que tienen de sí mismos los participantes.

Figura 2

Cualidades reconocidas como propias por los participantes



La segunda cuestión estuvo relacionada a las experiencias previas que tenían en relación con la comunidad inmigrante. Particularmente, se refería a hechos negativos sufridos por algún integrante de este grupo. De manera general se evidenció que los estudiantes tenían mínimo conocimiento sobre el tema. No obstante, referenciaron temas como la pérdida de todo lo poseído al buscar recaudar dinero para emigrar, la vulnerabilidad de las familias al quedar sin respaldo económico al utilizar frases como “irónicamente intentando mejorar su vida la empeoraron”, la discriminación a la que se enfrentan que genera conflictos en acciones como la búsqueda de trabajo y la barrera que constituye no solo el idioma sino la variante del español utilizada.

Ante estas referencias, en la pregunta 3, expresaron haber experimentado sentimientos y emociones como tristeza, confusión por no entender, dolor por la situación precaria a la que se exponían estas personas. Vale destacar que uno de los estudiantes procesó cognitivamente su propia recepción afectiva y no la perspectiva ajena.

La verdad en ése momento solo sentía tristeza, y dolor, por ver algo que de verdad es muy desgarrador, fue muy fuerte.

Me sentí abrumado ya que no comprendía muy bien qué estaba pasando

Ante la cuestión de emociones ante las personas inmigrantes en situación de calle la más recurrente fue el sentimiento de lástima. Sin embargo, también se evidenció la curiosidad por saber cómo se había llegado ese punto y el reconocimiento de la intención de ayudar, pero al mismo tiempo limitarse por seguridad.

Seguidamente se pidió que caracterizaran a la comunidad inmigrante con 5 calificativos. El objetivo de esta pregunta era descubrir la visión que de manera individual y grupal se tenía de este sector social. De manera general existe una percepción positiva al destacar cualidades sociales y éticas: amable, inclusiva, honesta, noble, agradables. Al mismo tiempo, reconocen la resiliencia de la comunidad ante la discriminación que sufren. En este sentido se reportaron términos como: valientes, fuertes, resistencia, decididos. Los participantes también reconocen las diferencias culturales y las entienden como un punto de lejanía entre ellos y la comunidad. En este caso se presentan los siguientes sintagmas: interesantes, ideas diferentes, formas de hablar diferentes.

En cuanto a la comprensión de los desafíos de los inmigrantes las respuestas muestran una diversidad de niveles de comprensión y empatía entre los participantes. Se muestran ciertos límites en la comprensión de las experiencias de la comunidad inmigrante por lo que se hace necesario seguir educando y sensibilizando sobre los desafíos de este grupo. El instrumento también aportó datos sobre la falta de información sobre el tema que tienen. De igual manera, arrojó que, en sentido general, se critica la emigración ilegal.

Las últimas preguntas de la encuesta estuvieron dirigidas a conocer la voluntad de acción de los participantes ante los inmigrantes en situación más

vulnerable. A pesar de haber mostrado con anterioridad una marcada empatía desde el punto de vista afectivo, las acciones motivadas por esta actitud son mínimas. Por tanto, son capaces de identificar ciertos problemas de esta comunidad y reaccionar emocionalmente ante ellos, sin embargo, no se motivan a realizar una acción para transformar la realidad que perciben. Esto abre una brecha para el trabajo educativo en cuanto al desarrollo empático dadas las deficiencias encontradas.

De manera particular, y según la rúbrica, las respuestas de los participantes fueron evaluadas de la siguiente forma:

Tabla 4

Evaluación de las respuestas dadas en el diagnóstico inicial

Variable	Indicador	Participantes				
		E1	E2	E3	E4	E5
Comprensión emocional	1	3	4	4	3	4
	2	3	4	3	3	5
Procesamiento cognitivo	1	3	4	3	3	4
	2	2	3	3	2	3
Conducta empática	1	2	2	2	2	2
Total		13	17	15	13	18

Tabla 5

Clasificación según la escala propuesta en la rúbrica a partir de los resultados del diagnóstico inicial

Participante	Puntaje general	Clasificación
E1	13	Correcto
E2	17	Bien
E3	15	Correcto

E4	13	Correcto
E5	18	Bien

2.1.5 Diseño de la secuencia didáctica

Luego del diseño metodológico general de la intervención, se presenta la propuesta de secuencia didáctica que se seguirá.

Título	La inmigración: ¿qué hacer?	Duración: Dividida en 2 etapas y entre ellas sumarán 7 sesiones.
Áreas o materias implicadas	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de Lectura y Redacción II - Introducción a las Ciencias Sociales - Ética II 	Nivel educativo: Preparatoria
		Grado: Segundo Cuatrimestre
Producto(s) Final(es)	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de podcast a partir de los contenidos tratados. - Propuestas de acciones por parte de los estudiantes para desarrollar la empatía en su comunidad (escolar). 	Modalidad: Clase presencial
Objetivo general	Desarrollar la empatía a la comunidad inmigrante en los participantes	

I Etapa: Sensibilización

El hecho migratorio es una realidad palpable en el contexto de vida de los participantes. Sin embargo, desde múltiples plataformas se reproducen discursos que promueven estereotipos y discriminación hacia estas personas. No obstante, se advierte que existe una diferencia en el tratamiento en dependencia de la posición social del inmigrante. De allí que aquellos con un poder adquisitivo mayor, con estudios superiores o becas de estudios, y cercanos a los patrones que la hegemonía blanca y machista imponen, son tratados como causantes del progreso en Querétaro, personas de bien, y muy respetables. En el caso contrario las

matrices de opinión se inclinan hacia la violencia, la usurpación de puestos de trabajo, el robo, etc., lo cual provoca la discriminación, incluso el odio, hacia ellos.

Esta realidad motiva a comenzar la secuencia didáctica desde la sensibilización de los estudiantes a partir de material diverso, desde variados códigos. Se utilizarán preguntas abiertas. Además, es indispensable que los participantes emitan sus reflexiones sobre el tema, los cuáles serán recogidos en el diario del investigador con el fin de documentar el proceso.

Dirigido a:	Segundo cuatrimestre. Instituto José Martí (Preparatoria)		
Tema:	El dolor de la distancia: una mirada a la población inmigrante en México.		
Sesiones	1	Tiempo	50 minutos
Modalidad	Clase		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y dialogar sobre los conocimientos previos que sobre el tema de la migración y su percepción en México tienen los participantes. - Propiciar un primer acercamiento a las realidades que vive la comunidad migrante en México, específicamente Querétaro. - Exponer las opiniones que sobre el tema tienen los participantes. - Elaborar conclusiones parciales sobre el tema. 		
Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales audiovisuales desde la plataforma YouTube <ul style="list-style-type: none"> • UNAM Global TV. (28 de febrero de 2024). <i>Poder adquisitivo y origen étnico: claves en discriminación selectiva hacia migrantes</i> [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=I0UI-oBnFwg • Milenio. (19 de noviembre de 2018). <i>Protesta contra migrantes supera a simpatizantes en Tijuana</i> [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=X7jI1rQgL6s • Presencia Universitaria UAQ. (1 de junio de 2023). <i>Directivo del PAN estigmatiza a migrantes en Querétaro: Agustín Escobar Ledesma A Salto de Página</i> [Archivo 		

	<p>de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=eWbODFO8vfY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caricatura política - Presentación de PowerPoint
Fundamentos sociocríticos	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes reconocerán un problema que aqueja a integrantes de la sociedad en que viven. - Concientizar de que la solución debe llegar desde ellos mismos.

Sesión 1 (Sensibilización)		
Objetivos particulares:		
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a los participantes sobre el tema migratorio en el país. 		
Herramientas		
<ul style="list-style-type: none"> - Enlaces a varios vídeos sobre el fenómeno migratorio tanto en el país como en el estado. 		
Productos esperados		
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración personal sobre la necesidad de mitigar la discriminación hacia la comunidad inmigrante. 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Al entrar los estudiantes al aula estará escrita en la pizarra la palabra inmigrante en la pizarra. - Se les pedirá a los alumnos que escriban en un papel una palabra que pueda calificar, según ellos, a las personas inmigrantes. - Luego, el profesor escribirá en la pizarra, alrededor de la palabra Inmigrante, aquellos vocablos aportados por los participantes. - Pregunta: ¿De manera general, los elementos que escribieron tienen una tendencia hacia una percepción positiva o negativa de los inmigrantes? ¿Creen que a nivel de sociedad tendrán esta misma postura? ¿Por qué? - A continuación, se explicará que la sesión se 	

	dedicará al contexto en que viven este tipo de personas.	
Desarrollo	<p>- Se reproducirán vídeos sobre la recepción que tienen los migrantes en el contexto mexicano, haciendo énfasis en casos específicos.</p> <p>Para ellos se utilizarán reportajes ubicados en la plataforma YouTube, de los canales UNAM Global TV, Milenio y Presencia Universitaria UAQ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • UNAM Global TV. (28 de febrero de 2024). <i>Poder adquisitivo y origen étnico: claves en discriminación selectiva hacia migrantes</i> [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=I0UI-oBnFwg • Milenio. (19 de noviembre de 2018). <i>Protesta contra migrantes supera a simpatizantes en Tijuana</i> [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=X7jI1rQgL6s • Presencia Universitaria UAQ. (1 de junio de 2023). <i>Directivo del PAN estigmatiza a migrantes en Querétaro: Agustín Escobar Ledesma A Salto de Página</i> [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=eWbODFO8vfY <p>- Luego de presentado el video <i>Poder adquisitivo y origen étnico: claves en discriminación selectiva hacia migrantes</i> (UNAM Global TV) (https://www.youtube.com/watch?v=I0UI-oBnFwg) se realizarán preguntas motivadoras de debate para estimular la reflexión de los estudiantes: ¿Podemos decir que en México se discrimina a los inmigrantes? Justifica tu respuesta. ¿Existe una discriminación por igual a todos los Inmigrantes? ¿Qué elementos determinan las diferentes posiciones? ¿Por qué consideras justo, o no, estas diferencias?</p>	Pueden utilizarse otros materiales audiovisuales que reflejen el contexto en el que se sumerge el proceso educativo en donde se aplicará la secuencia.

	<ul style="list-style-type: none"> - A continuación, se proyectará el vídeo <i>Protesta contra migrantes supera a simpatizantes en Tijuana</i> (MILENIO) (https://www.youtube.com/watch?v=X7jI1rQgL6s). Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes decidan a cuál de los grupos se unirían y justifiquen su posición. - Se preguntará: ¿Querétaro escapa a esta situación? Antes de responder, visualicemos un último video desde el canal Presencia Universitaria UAQ (https://www.youtube.com/watch?v=eWbODFO8vfY) - Se potenciará el debate del tema, haciendo énfasis en el contexto queretano. - ¿A partir de este contexto que se desarrolla en México, qué cualidad(es) es importante desarrollar en la sociedad mexicana? - Actividad final: Se presentará el título del cuento a analizar en la próxima clase (<i>Algo en la oscuridad</i>) y se pedirá a los estudiantes que predigan de qué puede tratar un texto que se titule así. Las respuestas se archivarán por parte del profesor para ser recuperadas durante el análisis del texto. - Estudio independiente: Se orientará la lectura del cuento en clase. Junto al texto se entregará un vocabulario que eliminará posibles incógnitas léxicas o culturales. 	
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Para cerrar la sesión se realizarán preguntas dirigidas a comprobar que los objetivos fueron cumplidos. 	

II Etapa: Análisis textual

En esta etapa el análisis y comprensión de los textos literarios narrativos que constituyen el corpus de la investigación será lo fundamental. De esta forma, los

participantes podrán percibir nuevos matices sobre la migración a través del arte, al presentarles posibilidades de vida que reflejen los sufrimientos y discriminaciones que padece esta comunidad. De esta forma se busca la comprensión, sensibilización y desarrollo del activismo de los participantes para la expresión empática, tanto de ellos como de su comunidad, en este caso la escolar, en el trato con la comunidad migrante.

Dirigido a:	Segundo cuatrimestre. Instituto José Martí (Preparatoria)		
Tema:	Migración en la literatura: la otra mirada.		
Sesiones	6	Tiempo	50 minutos cada sesión
Modalidad	Clase		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un acercamiento a distintas formas de representar el fenómeno migratorio en el arte literario. - Propiciar el alcance de un tercer nivel de comprensión lectora de forma tal que se imbriquen los conocimientos adquiridos en la etapa anterior con las nuevas propuestas que presentan los textos de forma tal que pueden desarrollar una visión crítica ante los mundos presentados. - Generar un diálogo franco, sin restricciones, con propuestas de acción para contribuir a la resolución del problema social. - Lograr conclusiones de forma colectiva en la que integren a las opiniones previas relacionadas con la comunidad migrante las ideas surgidas a través del análisis textual. - Potenciar el desarrollo de la empatía hacia la comunidad migrante. 		
Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Material impreso con los cuentos <i>Algo en la oscuridad</i>, de José Emilio Pacheco; <i>Indocumentado</i>, de Edgar Omar Avilés, y <i>El caminante</i>, de Eduardo Antonio Parra. - Presentación de PowerPoint. - Videoclip de la canción Mojado, de Ricardo Arjona. - Minicuento “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí. - Plataforma Nearpod. 		

Fundamentos sociocríticos	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer conscientes a los participantes de los problemas que se presentan en sociedad. - Encaminar a los participantes a asumir un criterio respecto al problema y su posible solución por ellos mismos.
----------------------------------	---

- Análisis del cuento *Algo en la oscuridad*

Sesión 1 (Prelectura e inicio de análisis literario)		
Objetivos particulares <ul style="list-style-type: none"> - Comentar las contradicciones que pueden surgir entre habitantes de un espacio y recién llegados mediante las voces del texto. - Analizar la función semántica de la forma en el cuento como refuerzo de la idea de exclusión, rechazo, discriminación. - Desarrollar la respuesta afectiva a las emociones o acciones de los personajes. 		
Herramientas <ul style="list-style-type: none"> - Presentación en la plataforma Nearpod - Sillas - Texto impreso - Película <i>Suburbicon: bienvenidos al paraíso</i> (2017). 		
Productos esperados <ul style="list-style-type: none"> - Mapa conceptual (caracterización de personajes) - Comentario empático 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - El aula será organizada de manera singular. Las sillas disponibles para los estudiantes estarán organizadas de la siguiente forma: Formarán dos grupos, sin que su separación espacial sea evidente. Uno de los grupos lo conformarán sillas iguales, de misma forma y color. El otro tendrá una variedad de formatos. Al llegar los estudiantes al aula se les pedirá que escojan entre vecinos y recién llegados, y que, en consecuencia, se sienten en el conjunto de sillas que ellos entienden que representa a cada grupo. Esta actividad está dirigida a 	Se activará la estrategia de predicción

	<p>demostrar el apego sentimental ante la situación de cada personaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presentará nuevamente el texto. - Seguidamente se presentará el autor del cuento por parte de alumnos seleccionados. El profesor puede intervenir para señalar aspectos importantes. - Luego se realizará el recuento del argumento por parte de los participantes 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Se comenzará el análisis a través de las características formales del texto pues su división en 2 partes y varios apartados en la segunda de ellas posee gran connotación en el orden semántico. El profesor preguntará: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos de la estructura del texto les parecen llamativos? • ¿La división en dos actos hace que el texto cuente dos historias o dos miradas de una misma historia? 	Se activa la dirección de lectura del texto como discurso.
	<p>Posteriormente se introduce una actividad que busca descubrir quiénes son las voces que se expresan en cada parte del cuento y la relación que se establece entre ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisa qué voces se escuchan en ambos actos del texto. <ol style="list-style-type: none"> a) Según cada una de las partes, explica qué relación existe entre un “nosotros” (aquel que habla en cada parte) en relación con un “ellos”. b) ¿Quiénes hablan en el primer acto y quiénes en el segundo? - Se orientará la caracterización de los personajes y las relaciones que se establecen entre ellos a partir de la 	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual (Intervinculación por oposición)

	creación en la pizarra de un mapa conceptual a partir de las opiniones de los participantes.	
	<p>- A continuación, se orientará: De las siguientes opciones escoge la más acertada (o varias) según tu análisis y justifica tu selección. La división en actos establecida en la narración pretende:</p> <p>___ Establecer desde la misma estructura la idea de separación, contrarios, oponentes.</p> <p>___ Proporcionar un orden al relato, de manera tal que se presenten dos miradas de un mismo fenómeno.</p> <p>___ Establecer una marca formal que delimite dos historias separadas pero complementarias.</p>	Se activa la dirección de lectura del texto como discurso unido a la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico
	<p>- Se orienta una tarea extraclase a entregar cuando terminen las sesiones de análisis del cuento:</p> <p>Busque la película <i>Suburbicon: bienvenidos al paraíso</i> (2017). Véala, disfrútela, y conteste:</p> <p>a) Comente aquellos aspectos semejantes entre la película y el cuento analizado. Atienda fundamentalmente a</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepción de los habitantes del pueblo de las cualidades de este (tanto en sentido físico como moral) ✓ Recién llegados ✓ Reacciones de los vecinos hacia ellos ✓ Justificación de las acciones hacia los recién llegados ✓ Violencia ✓ Resultado final <p>b) ¿Crees correcto lo ocurrido con las casas de los recién</p>	Se activa la dirección de lectura como saber integrador junto a la dirección de lectura del texto como interpretante del mundo

	llegados en ambos casos? ¿Por qué?	
	<p>- Se orientará el siguiente estudio independiente (entrega escrita)</p> <p>1- Se le pedirá al estudiante que estamos analizando en clases, fundamentalmente el primer acto, y responde:</p> <p>a) Extrae los elementos (acciones, objetos, ideas) que confieren un ambiente de suspenso y terror a la historia.</p> <p>b) Comenta en un párrafo de no menos de 5 oraciones, cómo te hubieras sentido tú al estar en igual situación.</p>	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual junto a la dirección de lectura como transposición analógica.
Conclusiones	<p>- Se realizarán preguntas generales a partir de lo analizado para comprobar el trabajo sobre los objetivos trazados.</p> <p>- Al terminar la clase se preguntará si creen correcta o no la disposición de las sillas en el aula y que fundamenten su respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo deben estar ubicadas? • ¿Qué se debe hacer para lograrlo? • Háganlo entonces. 	

Sesión 2 (Análisis literario y poslectura)	
Objetivos particulares:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer a la comunidad inmigrante como discriminada y potenciar el desarrollo de la empatía hacia ella. - Potenciar la llegada a un tercer nivel de comprensión. 	
Herramientas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de Power Point. - Texto Impreso. 	
Productos esperados:	
<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de un titular relacionado con el texto y su idea central. 	

Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión comienza con la revisión oral del estudio independiente orientado. - A partir de las respuestas de los estudiantes (3 o 4 máximo) se llegará a conclusiones parciales colectivas sobre el estado afectivo y la perspectiva de los personajes con relación al contexto en que vivían. - Se explicará que en la sesión Se hablará sobre el segundo acto y aquellos que hablan en él. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de las siguientes ideas del Segundo Acto encuentra cuál de las palabras de la sopa de letras se apega más a la condición que debe cumplir el habitante de este vecindario para ser aceptado: <ul style="list-style-type: none"> • “Quien exceda en algunos milímetros la marca establecida sufrirá el rigor de nuestras leyes”. • “Construida a base de frágiles materiales ensamblados en pocas horas, hecha para ser indistinta y no perdurar”. a) ¿Cumplen los recién llegados con estos requisitos? Ofrece ejemplos. 	Se activa la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico
	<ul style="list-style-type: none"> - En el apartado El traspatio se puede leer: <p>“Nunca se encuentran perros callejeros. Si nadie los adopta la comunidad los extermina. No queremos ver contagiados de rabia y rebeldía a nuestros animales. Apareamos a los ejemplares de raza en lugares precisos. Neutralizamos a los demás al poco tiempo de nacidos. La gente viene a buscar la paz que es ya imposible en las ciudades. No admitimos escándalos ni excesos”.</p> a) Explica la posición que asume la 	Se activa la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico

	<p>comunidad ante lo extraño, aquello que no le es común, según este fragmento.</p> <p>b) ¿Quiénes se encuentran en la misma posición que los perros callejeros en el relato?</p>	
	<p>- Se escribirán las palabras MIEDO, PARANOIA, XENOFOBIA, DISCRIMINACIÓN. Se pedirá a los estudiantes que relacionen a cada uno de ellos los personajes que puedan representarlos.</p>	Se activa la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico.
	<p>- Extrae las palabras que en el segundo acto indican rechazo a los recién llegados.</p> <p>a) ¿Cuán distantes podemos llegar a ser con aquello que nos resulta diferente?</p> <p>b) Pon ejemplos de tu entorno inmediato en el que emerja el rechazo, incompreensión o violencia ante lo diferente.</p> <p>c) ¿Por qué crees que pase?</p> <p>d) ¿Con cuál comunidad que sufre rechazo, incompreensión y discriminación pueden relacionar a Ester y su esposo?</p>	Se activa la dirección de lectura contextual y la dirección de lectura del texto como interpretante del mundo.
	<p>- Imagina que eres el redactor principal del periódico del pueblo. Redacta el título de la noticia en la que informarías sobre la llegada de los nuevos habitantes.</p>	Se activa la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico
	<p>- ¿A qué día de la semana se hace referencia en ambos actos?</p> <p>a) Si bien el momento referido es el mismo los espacios son diferentes. Explique qué hechos ocurren en mismo lapso, pero en lugares diferentes.</p> <p>b) ¿Crees que puedan tener relación?</p>	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual y la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico

	<p>¿Por qué?</p> <p>c) Por lo tanto, el extraño ser del primer acto puede ser una manifestación de</p> <p>___ La maldad que acechaba al pueblo</p> <p>___ El rechazo, odio y discriminación por parte de los habitantes</p> <p>___ La materialización de los temores de la pareja recién llegada</p>	
	<p>- ¿A qué piensas que se refiere el término Algo en el título del cuento?</p> <p>- ¿Qué hay en la oscuridad?</p>	Se activa la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico
Conclusiones	<p>Se realizarán preguntas generales a partir de lo analizado para comprobar el trabajo sobre los objetivos trazados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es, a tu consideración, el tema que desarrolla el cuento? • ¿Crees que exista este problema en tu comunidad escolar? • ¿Qué puedes hacer tú para intentar mitigar o resolverlo? 	Se activa la dirección de lectura como interpretante del mundo
	<p>Actividad de estudio independiente a realizar en la casa:</p> <p>Lee el cuento <i>Indocumentado</i>, de Édgar Omar Avilés. Puedes encontrarlo publicado en la plataforma Eventifica.</p>	

- Análisis del cuento *Indocumentado*

Sesión 3 (Prelectura e inicio de análisis literario)
<p>Objetivos particulares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender las afecciones que en el orden identitario sufren los inmigrantes. - Identificar problemas relacionados con el tenso contexto que viven los inmigrantes a partir de la propuesta literaria.

Herramientas <ul style="list-style-type: none"> - Texto impreso. - Presentación en Power Point - Videoclip de la canción Mojados, de Ricardo Arjona. 		
Productos esperados <ul style="list-style-type: none"> - Análisis comparativo entre dos códigos que desarrollan un tema semejante. 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<p>Se ofrecerán una serie de palabras con relación directa al término “indocumentado”. Estarán escritas en papeles independientes que se colocarán en las sillas de diferentes estudiantes del aula. La actividad consiste en adivinar la palabra “indocumentado”, la cual estará escrita en la pizarra/televisor a modo de juego del ahorcado. A medida que cada estudiante por separado irá leyendo el vocablo que ocupó, se tratará de adivinar la palabra oculta a partir de las relaciones que pueden establecer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se preguntará: ¿a quiénes llamamos indocumentados? - ¿Qué consecuencias puede sufrir una persona en estas condiciones? - ¿Tienen alguna experiencia que quieran compartir sobre este tema? - Se explicará que en la clase se analizará un cuento que lleva por título <i>Indocumentado</i>, y que profundiza en los peligros a los que pueden enfrentarse estas personas. 	
Desarrollo	- De manera general a qué fenómeno se hace referencia en el cuento.	Se activa la dirección de lectura contextual
	- A partir de la lectura de la introducción del cuento, describe al personaje protagónico a partir de sus acciones.	Se activa la dirección de lectura del texto como discurso

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el objetivo principal de nuestro protagonista cuando decide emigrar? (Ser alguien) - ¿Qué significa ser alguien? 	Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico
	<ul style="list-style-type: none"> - Señala las consecuencias de los siguientes hechos del argumento. <ol style="list-style-type: none"> 1- No poseer papeles 2- Robo de sus fotografías por parte del viejo: <ol style="list-style-type: none"> a) En cada caso, comenta los posibles significados que se activan. 	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual.
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee los siguientes fragmentos del cuento: <ul style="list-style-type: none"> • Empecé a olvidar cosas básicas. El nombre de mi madre: ¿Ana, Guadalupe, María?; el de mis hermanos; el de mi novia. Y después, el mío. Así que decidí llamarme “Yo”. • Busqué un espejo y vi que no me reflejaba. Eso significaba poco, en los últimos días me costaba mucho trabajo reconocirme. • Rondé cada vez más confundido durante semanas, meses, ¿años?, siendo nadie, siendo nada. <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Qué idea común puedes descubrir en los tres fragmentos? Argumenta. 	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual y el texto como sistema estilístico-semántico.
	<ul style="list-style-type: none"> - Según tu respuesta anterior cuál de las siguientes opciones se acerca más al proceso que sufre el protagonista: <ul style="list-style-type: none"> ___ Discriminación por ser un inmigrante indocumentado ___ Esquizofrenia ___ Pérdida de la identidad <ol style="list-style-type: none"> a) De las opciones anteriores, ¿hay alguna de ellas que también se revele en el cuento? Argumenta. 	Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué situaciones de vulnerabilidad puede sufrir el inmigrante si no posee documentos que regularicen su estancia en el país o región destino? 	Se activa la dirección de lectura del texto como interpretante del

		mundo
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Situaciones de este tipo son comunes en México? ¿Y en su comunidad? (Se pedirá que relaten alguna experiencia o percepción que han tenido sobre cómo viven los inmigrantes indocumentados en su comunidad) 	Se activa la dirección de lectura del texto como interpretante del mundo
	<ul style="list-style-type: none"> - Se orientará la Tarea extraclase de la sesión: Escuche y aprecie el videoclip de la canción “Mojado”, del cantautor guatemalteco Ricardo Arjona junto al grupo “Intocable”. Espero que la disfrutes. a) Pon mucha atención a la letra de la canción, así como a las imágenes que se muestran en el audiovisual. ¿Qué elementos encuentras en común entre la canción y el cuento estudiado en clase? b) ¿Se aportan otros elementos en la canción? ¿Cuáles? 	Se activa la dirección de lectura como saber integrador
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Se harán preguntas generales sobre la sesión para evaluar el aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué son importantes los documentos y las fotografías en el cuento? • ¿Por qué la pérdida de las fotografías provoca la continua depauperación del protagonista? • ¿Cuál es el tema que se desarrolla en el cuento? 	

Sesión 4 (Análisis literario y poslectura)
Objetivos particulares <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la respuesta afectiva a las emociones o acciones de otro y el procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena.

Herramientas <ul style="list-style-type: none"> - Texto impreso. - Presentación en Power Point - Texto impreso del cuento El emigrante, de Luis Felipe Lomelí. 		
Productos esperados <ul style="list-style-type: none"> - Diario emocional. - Presentación sobre las dificultades que enfrenta la comunidad inmigrante. 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión comenzará revisando la tarea orientada previamente. Se motivará a los participantes a crear un mapa mental en la pizarra a partir de los significados comunes, diferencias y nuevas ideas que se encontraron en la canción. - Se debe guiar la participación hacia la construcción de conclusiones parciales alrededor de la recepción del inmigrante indocumentado. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad El diario que soy Imagina que eres el protagonista del cuento y decides crear un diario de los momentos más importante de tu trayecto. Escribe una entrada de diario para cada uno de los siguientes momentos de tu viaje: <ol style="list-style-type: none"> 1- Primeros pasos (refleja tus sentimientos al dejar tu pueblo natal) 2- La cantina (reflexión sobre el rechazo en la cantina) 3- El viejo (escribe sobre la desesperación y sentimientos al perder tus fotos) 4- Vuelvo a ser ¿yo? (Relata tus emociones al recuperar tu reflejo) 5- Vida nueva (reflexiona sobre quién eres ahora) - Varios alumnos compartirán sus creaciones y se comentarán en el aula las respuestas. Debe potenciarse el sentido emocional de la discusión. 	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual y el texto como sistema estilístico semántico.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se motivará el debate alrededor de la pregunta: ¿Logró ser alguien? Esta pregunta está dada por la lógica del cuento de ser transmisor de una transformación. 	Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico
	<ul style="list-style-type: none"> - A continuación, se presentará el minicuento “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí. “El emigrante” <ul style="list-style-type: none"> - ¿Olvida usted algo? - ¡Ojalá! a) ¿Qué ideas semejantes puedes inferir entre el deseo del emigrante en el cuento de Lomelí y efecto de la pérdida de las fotos en el texto <i>Indocumentado</i>? 	Se activa la dirección de lectura como saber integrador
	<ul style="list-style-type: none"> - Se orientará la Tarea extraclase: Investiga en tu localidad o municipio qué situación presentan los inmigrantes en relación con las diversas vulnerabilidades que sufren y recoge algunas opiniones que se tengan en la población queretana sobre ellos. a) Con la información recogida, crea una presentación en PowerPoint, Canva u otra plataforma, con el objetivo de promover el conocimiento de las dificultades de esta comunidad. 	Se activa la dirección de lectura del texto como interpretante del mundo
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué podemos decir que el proceso de inmigración afecta o reconfigura directamente la identidad de la persona? - ¿Cómo puede afectar estos cambios a la persona, sobre todo en un contexto hostil de discriminación? - ¿Qué otro elemento refleja el cuento que genera extrema vulnerabilidad en el inmigrante? 	

- Análisis del cuento *El caminante*, de Eduardo Antonio Parra.

Sesión 5 (Prelectura y análisis literario)		
Objetivos particulares <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar ideas fundamentales del cuento mediante su análisis de manera tal que permita la comprensión del proceso de pérdida de identidad que sufre el inmigrante. - Identificación de las principales emociones del protagonista de la historia y reflexionar sobre ellas y las experiencias que las motivan. 		
Herramientas <ul style="list-style-type: none"> - Texto impreso. - Presentación en Power Point 		
Productos esperados <ul style="list-style-type: none"> - Mapa emocional. 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - El inicio de la clase estará dedicado a la exposición de los resultados de la tarea orientada en la sesión anterior. Para ello contarán con 5 minutos cada participante. - Se explicará que en esta sesión se analizará el cuento <i>El caminante</i>, de Eduardo Antonio Parra. - Se presentarán por parte del profesor algunos datos del autor. - Se introducirá el cuento a analizar mediante la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sensación les quedó luego de leer el cuento? • ¿Por qué creen que les produjo esa sensación? 	
Desarrollo	<p>El análisis del texto estará guiado por las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les presenta un recuadro a los estudiantes con dos columnas (Hogar, Meta). Luego se les pedirá que rellenen las columnas con los calificativos que puedan inferir de 	Se activa la dirección de lectura como dinámica textual.

	<p>cada uno de ellos según el texto y elementos explícitos que se brinden.</p>	
	<p>- ¿Cuál es el motivo fundamental del viaje? ¿Cómo lo sabes?</p>	<p>Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico</p>
	<p>- Explica cuál es la relación que se establece entre el personaje principal de la historia y su pasado. ¿Podemos creer totalmente lo que nos cuenta? Ofrece ejemplos del texto que sustenten tu respuesta.</p>	<p>Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico junto a la dirección de lectura como dinámica textual.</p>
	<p>- A partir de esta relación con su pasado podemos decir que el viaje, el camino del emigrante, está afectando</p> <ul style="list-style-type: none"> ___ su memoria ___ sus relaciones familiares y amigas ___ su identidad <p>a) Justifica tu respuesta.</p>	<p>Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico</p>
	<p>- ¿El protagonista sufre solamente la pérdida del sentido identitario? ¿Qué otros problemas enfrentan el protagonista?</p> <p>a) ¿Creen que pueda hacerse extensivas esas dificultades a gran parte de la población migrante?</p>	<p>Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico junto a la dirección de lectura como interpretante del mundo.</p>
	<p>- Un elemento simbólico que se repite es la frontera. Sin embargo, al llegar a su meta el protagonista nos dice:</p> <p style="padding-left: 40px;">“cuando alcance la orilla opuesta, ya sin nada que me retenga en el pasado, encontraré sin problemas el siguiente tramo del camino”.</p> <p>a) ¿Qué relación puedes establecer entre este fragmento, el título del cuento y la aseveración del más viejo sabio cuando aseguró que el camino “duraría toda mi</p>	<p>Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico junto a la dirección de lectura como dinámica textual.</p>

	existencia?	
	- ¿Cuál es el tema que se desarrolla en el cuento?	Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico - semántico.
	- Se orientará la Tarea extraclase: Se les brindará una cartulina y colores a los estudiantes. Se les orientará que creen un mapa emocional del camino del protagonista según los momentos más importantes de la historia según sus consideraciones.	En dependencia del tiempo utilizado esta actividad se puede incluir dentro de las actividades en clase.
Conclusiones	- Se harán preguntas generales sobre la sesión para evaluar el aprendizaje.	

Sesión 6 (poslectura)		
Objetivos particulares <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar del procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena. - Potenciar una propuesta de acción empática de manera voluntaria y consciente. 		
Herramientas <ul style="list-style-type: none"> - Texto impreso. - Presentación en Power Point 		
Productos esperados <ul style="list-style-type: none"> - Podcast - Planificación de una actividad creada por los participantes de forma libre, consciente y voluntaria. 		
Actividades	Desarrollo	Notas
Introducción	- La clase comenzará con la revisión de la tarea orientada. Cada estudiante expondrá cuáles momentos de la historia escogió, por qué lo hizo, y qué emociones quiso representar.	

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Piensa en los 3 cuentos analizados en clases. Crea un mapa mental en el que reflejes las ideas semejantes que se tratan en ellos respecto a la comunidad migrante. <ul style="list-style-type: none"> • Luego cada alumno presentará su creación y se llegaran a conclusiones parciales sobre las distintas miradas que sobre un mismo fenómeno se presentan en los diferentes textos. 	Se activa la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico.
	<ul style="list-style-type: none"> - Luego de esta actividad se orientará que cada estudiante escriba una carta anónima a un inmigrante real o imaginario expresando sus sentimientos de apoyo, comprensión y empatía. 	Se activa la dirección de lectura como interpretante del mundo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea: Crea un podcast a partir de los análisis literarios que hemos realizado en el aula. Ten en cuenta los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a) Brinda información actualizada sobre el fenómeno migratorio en México y especialmente en Querétaro. b) Evidencia los distintos tipos de discriminación que enfrentan esta comunidad. c) Selecciona un cuento analizado en clases comenta cómo se manifiesta en él la realidad de la comunidad inmigrante. Debes tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> - Autor - Caracterización de personajes - Símbolos - Tema que se desarrollan - Interpretación personal. 	
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nuevos elementos sobre la comunidad inmigrante conoces a partir de los textos analizados? - ¿Crees que han transformado tu posición ante ellos? ¿De qué forma? - ¿Creen que entender los sufrimientos de 	

	<p>esta comunidad es suficiente? ¿Qué pudieran hacer ustedes para ayudar a mitigar este problema?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se orientará que piensen propuestas de actividades para influir en su comunidad escolar con el objetivo generar mayor empatía hacia los grupos inmigrantes. Las propuestas serán totalmente voluntarias. En caso de presentarse, contarán con la guía del profesor para su realización. 	
--	---	--

La intervención estuvo caracterizada en la práctica por la mayor extensión temporal de las actividades planificadas. Sin embargo, esto no fue un impedimento, pues las horas clases destinadas para las asignaturas integradas en la secuencia fueron utilizadas para cumplir con las exigencias de cada sesión. Por esta razón, se aconseja para próximas instrumentaciones de la propuesta, destinar mayor número de sesiones a las mismas. Por otra parte, la propia dinámica de la intervención requirió la inclusión de preguntas no pensadas en el diseño de la intervención. El objetivo fundamental de estas variaciones fue orientar el proceso de comprensión lectora en aquellos casos en que fuera limitada por parte de los participantes. Estas preguntas son descritas en el actual capítulo.

Capítulo III

El objetivo de este último Capítulo es analizar y discutir los datos obtenidos luego de la intervención. De igual modo, comparar los resultados alcanzados luego del diagnóstico final para evaluarlos en el contexto del marco teórico con el que se trabajó. De esta forma, se cumplen los objetivos específicos 6 y 7 del proceso investigativo.

3.1 Análisis y discusión de los resultados obtenidos durante la intervención.

En esta sección se describe la intervención realizada y se analizan y discuten todos los resultados obtenidos durante la aplicación de la propuesta didáctica. Además se corresponde con la Tercera etapa del diseño metodológico.

- **Sesión de sensibilización**

La sesión estuvo diseñada a partir de la presentación de diversos audiovisuales que presentaban el fenómeno de la migración en México, hasta llegar a Querétaro, y las posiciones que a nivel social se asumen ante ella.

Desde un primer momento se atendió a la valoración que los participantes tenían sobre el inmigrante. Para ello se les pidió que caracterizaran a estas personas con un calificativo (Anexo 2). En este sentido, los participantes E1 y E3 hicieron referencia que acentúan las diferencias entre ellos y la población de acogida, mientras, los demás, mencionaron rasgos que resaltaban sus virtudes. En este último caso, todos los significados estuvieron relacionadas de una forma u otra con la resistencia. En sentido general, la visión respecto a la comunidad inmigrante es positiva. No obstante, reconocen que ese no es el mismo sentido que adquiere

el término en una mayor extensión de la sociedad, donde la tendencia es a la marginalidad, discriminación y violencias de todo tipo.

Luego del primer audiovisual proyectado, los participantes llegaron a la conclusión de que la migración es un problema en México, y dentro de ella, la inmigración necesita un tratamiento particular puesto que se deben tener en cuenta nuestras conductas ante las personas en movilidad que llegan a cohabitar el espacio de la población del lugar destino. Existe en este momento un primer acercamiento, por parte de E5, a responder por qué y cómo son discriminados. Es llamativo que E3 resaltó las formas de tratamiento diferente hacia los diferentes tipos de inmigrantes a partir de argumentos expuestos en los materiales audiovisuales proyectados. Explica que aquellos provenientes de países occidentales son menos propensos a vivir discriminaciones que los que llegan del sur. En este sentido, resalta que elementos como la capacidad económica, las vías de llegada o estancia y las características físicas de las personas (en este caso también lo señalada E1) son motivos de diferencias en el trato.

Luego se presentó el audiovisual con título *Protesta contra migrantes supera a simpatizantes en Tijuana*, del canal Milenio en YouTube, que mostraba dos posiciones contrapuestas en relación con la estancia de inmigrantes en territorio mexicano, específicamente dos marchas: una a favor del respeto a las decisiones tomadas por estas personas y apoyo a su situación, y la otra totalmente en contra de la comunidad inmigrante, que exigía su retiro de territorio mexicano y los trataba de vagos, ladrones y delincuentes. A partir de este material tomaron una decisión sobre la posición que apoyarían si estuvieran presentes en ese momento. De esta forma, se buscaba desarrollar el procesamiento de las emociones propias a raíz del conocimiento previo de los problemas que enfrentan los migrantes. Además, se incluyó, en la práctica, una primera pregunta con el interés de cuestionar si participarían activamente de alguna de estas protestas o se mantendrían al margen. De esta forma, se atendió al tercer nivel de desarrollo empático de Gerdell y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014).

Ante la primera cuestión, relacionada a su participación o no en una de las dos marchas, resulta interesante que solo E5 manifestó que se hubiera involucrado activamente. El resto de los participantes explicaron que se hubieran quedado al margen de la situación; sin embargo, todos están a favor de la posición que defiende y apoya a la comunidad migrante. Al justificar su respuesta se emiten ideas como “no afectan a nadie” refiriéndose a los inmigrantes. Al mismo tiempo, califican al sector social que pide su retirada total como ignorantes. Estas respuestas evidencian que en el orden de desarrollo empático están lejos de entenderse como agentes de cambio dentro de la propia comunidad en que viven, a pesar de ser capaces de poseer una posición definida ante la comunidad inmigrante.

Al particularizar este fenómeno en el Estado de Querétaro, los participantes reconocen que la inmigración en el territorio llega muchas veces a través de inversores, opciones de empleo o estudios, sin embargo, sí existe un sector de la inmigración en condiciones de vulnerabilidad que sufren situaciones diversas. Se aprovechó el momento de reflexión para contextualizar diversas situaciones comunes en la cotidianidad queretana de forma tal que pudieran reflexionar sobre sus reacciones o evasiones al respecto. La mayoría coincide en que ante situaciones de encuentro con inmigrantes en situación de calle u otras dificultades no han realizado alguna acción empática hacia ellos. Solo la participante E5 comentó que, en un mínimo de veces, le otorga algo de la comida que en ese momento consume. Estas respuestas reafirman el dato del no desarrollo de un tercer nivel de empatía que se comentaba anteriormente.

Las reflexiones surgidas a partir de los vídeos dieron paso a comentarios sobre fenómenos, como la travesía en el tren conocido como “la Bestia”, que deben soportar los migrantes en su trayectoria por México. Como parte del cierre de la sesión se cuestionó a los estudiantes sobre qué cualidad sería importante desarrollar en la sociedad mexicana para transformar las relaciones con la comunidad inmigrante. Ante esta pregunta se mencionaron dos elementos: empatía

y respeto. Es de gran valor este resultado pues los participantes parten desde el inicio de la intervención con la concepción de la necesidad de desarrollar la empatía.

En sentido general, en la sesión se pudo comprobar que los participantes en la investigación reconocen que el fenómeno de la migración es un tema recurrente y principal en México. Además, que generalmente la población de acogida no se relaciona adecuadamente con la comunidad inmigrante, pues se practica la discriminación, la violencia, la xenofobia, etc. Sin embargo, se pudo constatar que poseían poca información sobre el tema.

No obstante, ante las experiencias relatadas en los audiovisuales sí mostraron compasión ante las dificultades de los inmigrantes. Además, fueron capaces de reflexionar sobre esos contextos y emociones que sentían, lo cual los llevó a criticar en ocasiones las actitudes que se asumen o ellos mismos han asumido ante estas personas. Por otra parte, se comprobó nuevamente que, si bien muestran una respuesta afectiva adecuada, su nivel de empatía no alcanza la acción voluntaria y consciente en busca del bien de la persona. Fue importante en esta sesión que ellos mismos reconocieran este último dato como un elemento negativo y que debieran cambiar.

- Sesión 1

Para la sesión se utilizó la plataforma *Nearpod*, con el objetivo de potenciar la interacción de los participantes y que las respuestas que dieran no estuvieran influenciadas por las de sus compañeros. Si bien pudo llevarse a cabo la actividad, los problemas de conexión *wifi* de la institución fueron demasiados, por lo que se decidió no volver a utilizar este tipo de plataformas en la intervención.

El primer elemento en cuestión de la sección fue el análisis de la estructura, siguiendo la dirección de lectura del texto como discurso, de forma tal que se tuvieran en cuenta cómo estas características influyen en la interpretación que se realiza del texto literario. Vale señalar que, de los 5 participantes, 4 señalaron la estructura del cuento como un elemento muy significativo y todos coinciden en que

esta división responde a la presentación de una misma historia desde miradas diferentes.

Los participantes son capaces de distinguir las diferentes voces que se expresan en los cantos, esta vez entendidos como personajes. Ante la pregunta sobre la relación que se establecen entre estas diferentes voces (nosotros/ellos) de forma general reconocen que existen diferencias. E1 y E2 hablan de “puntos de vista” diferentes, E4 plantea que entre ellos se sentían inseguros e incómodos, E3 menciona que ambas voces se refieren a la otra de la misma forma (aunque no precisa la manera) y E5 reconoce la división en actos como una forma de plantear visiones diferentes sobre una misma historia en la que los recién llegados son entendidos como “elementos externos”. Al analizar sus respuestas se advierte de que se han logrado diferentes niveles de comprensión lectora en cada uno de los participantes, lo cual se tratará de nivelar mediante la guía del profesor pues es indispensable una coherente interpretación del texto para lograr los objetivos señalados.

Al terminar el análisis de la estructura del cuento solo E1 y E3 lograron identificar la división en cantos, mediante la activación de inferencias tipo puente, como una forma de significar no solo dos miradas de un mismo fenómeno, sino la idea relativa a oposición que se pudo querer transmitir. Los demás solo señalaron indistintamente una de estas dos ideas. Lo importante del análisis fue que todos comprendieron la relación del plano lingüístico del texto con el semántico.

Esta sesión también tuvo en cuenta desde el análisis literario la categoría personajes. Su caracterización estuvo orientada desde la búsqueda de elementos brindados de forma directa (aquellas características brindadas por el narrador de manera explícita) e indirecta (aquellas que pueden ser percibidas mediante las acciones y pensamiento del personaje). En esta actividad desarrollaron un mapa conceptual en colectivo. En este producto (Anexo 3), cargaron de particularidades con valor negativo a los habitantes del lugar. Se utilizaron términos como hostiles y racistas, en clara referencia al posicionamiento de estos ante la pareja de

inmigrantes. A diferencia, estos últimos fueron caracterizados con términos enfocados solo en sus experiencias personales durante su estancia en el pueblo, fundamentalmente en la vida hogareña, es decir, en los sucesos ocurridos en el interior de la casa. Lo más interesante en el mapa conceptual creado fue la relación establecida entre habitantes y nuevos vecinos, la cual marcaron como discriminación.

Los estudios independientes orientados en esta sesión estuvieron dirigidos a desarrollar la respuesta afectiva ante las experiencias de los personajes y el procesamiento cognitivo de estas.

El primer estudio independiente (Anexo 4) se dirigía en un inciso “a)” a reconocer algunos de los elementos propios del género de terror o misterio de forma tal que las características del tipo de discurso influyeran en la comprensión del primer acto. El objetivo se logró. Los participantes mencionaron términos que apuntan directamente al ambiente producido como “aterrador”, “misterio de la situación”, “suspense” o “creepy”. En el inciso “b)” se buscó que describieran como se sentirían si estuvieran en el lugar de los nuevos inquilinos. De esta forma se trató de que los participantes comprendieran la perspectiva de los personajes. El segundo estudio independiente (Anexo 5) estuvo dirigido a la identificación de ideas semejantes a través de códigos diferentes, de forma tal que, en su comparación, se desarrollara el procesamiento de las experiencias y emociones ajenas como segundo momento de importancia en el desarrollo empático.

Como término de la sección se realizó un interesante debate sobre la ubicación de las sillas en el aula y en cuáles se habían sentado cada uno de los participantes. Se orientó inicialmente que, atendiendo a los personajes del cuento y eligiendo uno de ellos, decidieran en qué silla o grupo de sillas se sentarían. Estas estaban divididas en dos, en un grupo todas eran iguales y en el otro diferentes. Solamente E2 decidió ubicarse donde todas eran homogéneas y había elegido el personaje Esther, integrante de la pareja que llegaba nueva al pueblo. Se hace este señalamiento pues los estudiantes en su mayoría lograron establecer la relación

entre la homogeneidad y heterogeneidad de cada grupo de sillas con las características de los personajes. De allí que la decisión de E2 evidencia una limitación en la extrapolación del significado a otros contextos.

Al término de la sesión se pudo comprobar que la dirección de lectura del texto como discurso fue un camino acertado para el análisis del cuento, al permitir integrar las características formales al proceso de comprensión y ubicarlas en un contexto específico. Igualmente, al análisis de la lectura como dinámica textual permitió a los estudiantes comprender las contradicciones que se establecían entre los grupos de personajes. Mientras la lectura como sistema estilístico-semántico dirigió la mirada hacia la integración de los distintos significados del texto, tanto desde el plano lingüístico como de contenido.

Además, el uso de las direcciones de lectura se correspondió con los diferentes momentos de la clase que estuvieron direccionados fundamentalmente al desarrollo empático en sus dos niveles. De allí que la trasposición analógica como dirección de lectura dio paso a la comprensión de las emociones de los personajes, mediante el logro de inferencia tipo perceptual y cognitivas, y la búsqueda de un saber integrador en el análisis fue puente para la reflexión sobre las causas, experiencias y consecuencias de las emociones y experiencias relatadas en el cuento analizado.

Los comentarios anteriores son muestra del logro de los objetivos singulares trazados para esta primera sesión de análisis. Sin embargo, se debe señalar que el diseño proyectó el trabajo extraclase como un momento de gran importancia para alcanzar los fines expuestos. También es necesario señalar que los objetivos se correspondieron de forma jerárquica, en una posición de subordinación a los objetivos generales de la etapa de la intervención, y en sentido general, a los dispuestos por esta investigación.

- Sesión 2

La segunda sesión estuvo dirigida al análisis del segundo acto del cuento *Algo en la oscuridad*. Un primer momento está dedicado a la revisión del primer estudio independiente orientado, de forma tal que se arribara a la lectura a la segunda mitad del cuento con conclusiones parciales sobre las propuestas semánticas del primer acto. Sobre esta tarea se comentó en la discusión de la Sesión 1.

El primer ejercicio tuvo como objetivo fundamental lograr, desde una acción lúdica, que se comprendieran las particularidades que los habitantes del pueblo prácticamente exigían a los recién llegados para ser aceptados. Esto se realizó a partir de fragmentos del texto en cuestión. En la práctica, los participantes identificaron toda palabra incluida en el medio aplicado, sin atender a las condiciones previstas. Al tener el conjunto de los vocablos, fue necesario delimitar cuáles cumplían los requisitos pedidos. Esta precisión se logró mediante la guía del profesor, sin embargo, luego todos los participantes lograron ofrecer ejemplos sobre las diferencias que existían entre los recién llegados al pueblo que se relata en el cuento y los habitantes de este. Evidencian que los personajes son portadores de características muy diferentes entre ellos en cuanto a sus actitudes, culturas, labores cotidianas, costumbres.

A continuación, a través del análisis literario del cuadro titulado *El traspatio*, se buscó precisar cuál era la posición de los habitantes originales ante lo extraño, lo diferente. Para ello, resultó muy útil la aplicación de la dirección de lectura del texto como sistema estilístico-semántico, puesto que se logró establecer una analogía, por el participante E3 y en consenso con los demás, entre los perros callejeros y los nuevos vecinos llegados del trópico. Igualmente, durante el comentario E4 advierte que el fragmento “No admitimos escándalos ni excesos” es una frase que caracteriza la posición de la comunidad ante lo extraño, aquello que no se ajusta a lo que consideran correcto, por lo que refleja el logro de una lectura implícita en el nivel de traducción de la comprensión lectora.

La sesión continuó con la relación entre los personajes del cuento y una serie de conductas para consolidar la apreciación que se venía trabajando sobre los protagonistas del texto. En este caso, pudieron vincular los términos xenofobia y discriminación a los vecinos del pueblo y miedo a los recién llegados. No obstante, el término paranoia, que originalmente había sido pensado como elemento a relacionar también con los vecinos fue acuñado por E4 a Esther, la esposa de los nuevos habitantes. Se comprende que estuvo relacionado con las experiencias descritas en el Canto 1, por lo que se sugiere sustituir el término por otro que sea más acorde. Además, los participantes agregaron racismo como otro elemento que caracteriza a los habitantes del lugar. Por lo tanto, se logra con esta actividad alcanzar un segundo nivel de comprensión lectora (Romeu, 2004).

La sesión continuó de forma tal que se lograra extrapolar los significados alrededor de los personajes del cuento hacia comunidades inmigrantes que integran la sociedad. En este empeño, la dirección de lectura como interpretante del mundo fue muy útil pues permite acercarse al texto de forma tal que sus propuestas ayuden a transformar la visión o valoración que se tiene del entorno. Para ellos se procedió a conformar una red léxico-semántica alrededor de la idea de rechazo en el segundo Canto del cuento. Se identificaron términos y frases que denotan discriminación, tales como: intrusos, no toleramos, secta, extermina, neutralizamos, no admitimos, indeseables, afrenta, castigo. Ya con este núcleo conformado, los participantes pudieron extrapolar los significados e identificar por sí solos a la comunidad inmigrante como rechazada en sociedad. El nivel de extrapolación de significado como nivel de comprensión lectora se logra cuando realizan esta comparación y descubren semejanzas entre las posiciones reflejadas en el cuento y las que comúnmente se activan en la sociedad.

Fue muy interesante que E3 y E5 mencionaron que en la comunidad estudiantil de la preparatoria también existía rechazo ante prácticas diferentes y que podían interpretarse como discriminación. Este resultado no esperado aportó un

nuevo camino en el trabajo educativo que no se había tenido en cuenta en el diseño de la investigación.

La comprensión de esta idea de rechazo se consolidó cuando se les propuso que, al imaginar ser parte de la comunidad del pueblo, crearan el titular de la noticia de la llegada de los nuevos vecinos (Anexo 6). En sentido general se apreció que las construcciones marcaron el carácter discriminatorio que particulariza a los vecinos del cuento:

- E1: La llegada de gente nueva al pueblo, ¿confiaremos? (La pregunta final abre una gama de respuestas, sin embargo, se apega al sentido desconfiado de la comunidad ante la llegada de nuevos integrantes).
- E2: ¡La llegada del trópico al pueblo! (Remarca el carácter diferenciador del lugar de procedencia de la pareja recién llegada).
- E3: Nos invade el trópico. La nueva familia de sanguinarios, ¿son un peligro? (En su respuesta evidencia las preocupaciones de los vecinos al llamarlos sanguinarios).
- E4: ¡Nos invade el trópico! Dos nuevos habitantes vienen a invadir nuestro pueblo (En este caso es importante señalar el peso semántico de los vocablos invade e invadir. Con ellos va a existir una referencia a los recién llegados como extraños que vienen a usurpar el territorio y desconfigurar la vida tal y como la conciben los vecinos del lugar. Por tanto, es una invitación al rechazo directo hacia ellos).
- E5: El cambio llega al pueblo. ¡Estamos creciendo! (Esta respuesta refleja limitaciones en cuanto a la lectura implícita del texto al no integrar los significados previamente comentados en otras actividades a su creación).

La próxima actividad significó un esfuerzo por relacionar aún más los dos actos del cuento a partir de una referencia temporal. La noche del sábado constituye el momento en que ocurren dos sucesos de importancia: la aparición del extraño animal en casa de los recién llegados y la secreta reunión que tuvieron en las colinas los vecinos del pueblo. En este caso, la disposición del análisis dada la operación

de la lectura como dinámica textual fue eficiente pues los estudiantes pudieron establecer relaciones inferenciales tipos causales y perceptivas entre ambos acontecimientos. Esta visión permitió el logro de un segundo nivel de comprensión pues interpretaron al animal como la representación simbólica del rechazo, odio y discriminación de los habitantes del pueblo.

Este ejercicio previo sirvió de puente para establecer una relación semántica entre el título y el contenido. No obstante, solo E2, E4 y E5 fueron capaces de sobrepasar una lectura literal y lograr una reflexión profunda sobre la correspondencia del título con las características genéricas del cuento y las posibles interpretaciones referidas a las posiciones discriminatorias que emergen en el cuento. Los demás participantes solo hicieron referencia a la aparición del tenebroso animal fantástico del primer acto.

Ya con los análisis realizados en las dos sesiones, se dio paso a preguntas generales de síntesis. Todos estuvieron de acuerdo en que el tema general del cuento era la discriminación, específicamente a los inmigrantes, y ante la pregunta sobre si este fenómeno existía en su comunidad la respuesta fue afirmativa. A continuación, se cuestionó a los participantes sobre qué podían hacer para resolver ese mal. Las respuestas fueron variadas. E4 y E5 manifestaron que podrían realizar actividades en la comunidad explicando la situación de la comunidad inmigrante; E2 y E3 refirieron que podían ayudar directamente con alimentos y E1 no ofreció nada nuevo, sino se sumó a las ideas anteriores. Esta actividad estuvo destinada a motivar a los participantes a generar acciones sobre la base de sus emociones, para superar la sola reflexión sobre las mismas, y reconfigurar el espacio y las prácticas que en él se realizan con relación a la comunidad inmigrante.

Los objetivos de la sesión se cumplieron parcialmente. Por una parte, se logró reconocer no solo la actitud discriminatoria hacia los personajes del cuento dada su condición de recién llegados y representantes de prácticas diferentes a las de la sociedad de acogida, sino que extrapolaron ese mensaje y reconocieron un fenómeno semejante hacia los grupos de inmigrados que sobreviven en varias

localidades de Querétaro. En cuanto al logro de un tercer nivel de comprensión lectora, fue interesante que en ocasiones las lecturas fueron literales e imposibilitó un avance acorde al tiempo que disponíamos.

- Sesión 3

En la sesión 3 se comenzó el análisis del segundo texto del corpus elegido: *Indocumentado* (2018). Se comienza con una actividad de carácter lúdico (juego El ahorcado) para identificar, mediante la deducción, el término indocumentado. Para ellos se les brinda a los participantes una serie de características como pistas. Con esta actividad se logra la motivación inicial en la clase. Al descubrir el término oculto se realizan una serie de preguntas para activar conocimientos previos sobre el tema.

E2 precisa que tratan como indocumentados a las personas en procesos de migración que no poseen papeles que legalicen su estancia en territorio extranjero. También mencionan algunas de las consecuencias que pueden sufrir las personas en estas condiciones. Específicamente hablan de peligro de cárcel, deportación, muerte. En cuanto a experiencias personales con indocumentados solo habían tenido su relación con un compañero de aula que para entonces no formaba parte de la matrícula de la escuela.

Los participantes ya llegaron con una lectura previa del cuento. Este primer acercamiento les permitió identificar que la migración era el fenómeno social que se representaba en el texto. A continuación, se delimitaron, con la ayuda del profesor, las partes del cuento y se procedió a la caracterización del personaje principal desde la introducción. Algunas de las particularidades señaladas fueron la ambición por su visión de futuro, valiente por no temer a las complicaciones que podía encontrar al migrar, humilde por la condición de procedencia, pobre. Además, se cuestionó el hecho que del personaje principal no se informe el nombre. E4 lo relaciona con el hecho de la presencia de un narrador homodiegético, detalle importante pues va a presentar una experiencia de vida desde una visión mucho más personal e íntima, a la vez que refuerza el tono conversacional del argumento. Sin embargo, fue E5

quien aportó la idea de que la ausencia de nombre responde a la intención de universalizar la historia a cualquier migrante y, de esta forma, lograr un yo colectivo.

Ya caracterizado el personaje, la sesión continuó con el comentario sobre la motivación que impulsó al personaje a partir. Todos fueron capaces de señalar el objetivo, que se encuentra explícito, que seguía el protagonista: ser alguien. Esta última referencia se interpretó como ser exitoso, vivir en mejores condiciones de vida, fuera del campo. De esta forma, se activa un conocimiento que se trató en la sesión de sensibilización, las diversas causas que motivan a las personas a marcharse de su lugar de residencia. De esta forma, se evidencia una lógica correcta en el diseño de la propuesta didáctica.

A continuación, se activó la lectura como dinámica textual para reconocer las relaciones causa/efecto que se concretan en la historia. Esta actividad fue propicia para identificar las reacciones que la comunidad inmigrante debe sufrir por su condición, los límites que sustenta la sociedad de acogida y las violencias que se ejercen. En un ejercicio para sintetizar, los participantes logran identificar el rechazo, la discriminación y el odio como conductas hacia los indocumentados (inmigrantes) por parte de los habitantes de los espacios en que conviven.

Luego, se lleva a cabo una actividad que busca reforzar la idea de pérdida que sufre el personaje principal de la historia mediante algunos fragmentos. Con ella, se activa el primer momento de desarrollo empático, al hacer conscientes de las experiencias y emociones que estaba sufriendo el protagonista y generar así una reacción emocional en los participantes. Es recomendable para futuras aplicaciones, incluir una pregunta más específica que contribuya a hacer explícitas emociones que generan en los lectores las situaciones descritas en el cuento puesto que la simple orientación a la argumentación no fue suficiente. No obstante, se logró identificar la pérdida de la identidad como idea rectora que mueve todo el argumento y también la denuncia de la discriminación hacia la comunidad inmigrante que se logra mediante las situaciones narradas.

Ya comentadas las ideas generales del cuento, y comentadas algunas de las vulnerabilidades que enfrentan los inmigrantes se intentó situar este conocimiento en la realidad social del centro de Querétaro, comunidad en la que se encuentra el Instituto José Martí. Sin embargo, no fue posible pues había desconocimiento sobre las familias de inmigrantes que sobreviven en esta zona fundamentalmente. El momento derivó entonces en el comentario por parte del profesor sobre estas realidades. Por tanto, se evidenció que los participantes, si bien reconocen la discriminación al inmigrante como un problema en México y también presente en Querétaro, no poseen experiencias directas relacionadas.

Las conclusiones de la sesión estuvieron dedicadas a realizar preguntas generales retomar los aspectos más importantes del análisis, fundamentalmente la pérdida de la identidad como consecuencia del proceso migratorio. Además, se orientó una tarea extraclase en la que, nuevamente, se buscó consolidar los saberes adquiridos mediante el consumo de otros productos artísticos, desde la utilización de otros códigos, que trataran el mismo tema. Así como la reflexión sobre sus propuestas y comparación con las identificadas en el texto literario.

De manera general, encuentran semejanzas en cuanto al tratamiento de la discriminación y violencias que debe sufrir el inmigrante, las consecuencias de ser indocumentado, las referencias a las fotos familiares como marcas de procedencia, las motivaciones que impulsan a la partida. Como elemento nuevo, refieren el sufrimiento a estar lejos de la familia (Anexo 7).

El análisis de las respuestas y los productos logrados por los participantes evidencian que los objetivos de esta sesión fueron cumplidos. Aunque en la práctica se evidenció la necesidad de modificar algunos tipos de preguntas en busca de una respuesta más certera y así evitar la ambigüedad, las direcciones de lectura aplicadas a este texto, en especial la lectura como dinámica textual y como sistema estilístico semántico, posibilitaron interpretar las propuestas del texto e incorporar al imaginario colectivo de los participantes la pérdida de la identidad como consecuencia directa de la migración. En cuanto al desarrollo empático, la sesión

profundizó en el desarrollo de un procesamiento cognitivo de la experiencia y las emociones ajenas. Este avance se evidenció en las valoraciones que se hicieron sobre los continuos sufrimientos del protagonista de la historia y aquellas acciones que fue capaz de realizar con tal de tratar de ser alguien.

- Sesión 4

En esta sesión, el trabajo profundo con los dos primeros niveles de desarrollo empático será más constante, puesto que se comienza la segunda mitad de la intervención. Por tanto, desde el propio objetivo se declaran estas intenciones.

Se comenzará con la revisión del trabajo independiente, ya comentado en la sección anterior, de forma tal que se establezca un nexo entre las dos clases. A continuación, se pretendió trabajar directamente los dos primeros momentos de desarrollo empático (Gerdes y Segal, 2009, como se citó en López et al., 2014), al pedirles que imaginaran ser el protagonista de la historia y redactaran un diario sobre sus experiencias (Anexo 8). De forma intencionada se seleccionaron momentos concretos del argumento para esta actividad. Pero también, no solo se pidió que reflejaran los sentimientos que emergían, sino también la reflexión sobre los diferentes sucesos. En este caso, la actividad fue muy productiva, pues permitió la reflexión profunda sobre la experiencia ajena y el porqué de las reacciones. Este paso es fundamental para generar una respuesta afectiva hacia las emociones ajenas y el posterior procesamiento cognitivo de las mismas. Para ello, la dirección de lectura desde su dinamismo textual y el entramado estilístico semántico posibilita la lectura implícita a la que llegan los estudiantes y que permite reconocer en el personaje principal una serie de emociones.

El primero de los momentos importantes señalados fue la partida del hogar, el momento decisivo en que deja atrás todo y se lanza hacia lo desconocido, hacia la búsqueda de una nueva vida en el extranjero. Resulta interesante la variedad de visiones que reflejan las respuestas. Sin embargo, todos fueron capaces de inferir una serie de emociones relacionadas al miedo y la inseguridad. Algunas de las

frases que lo justifican son “me sentí muy rara, con miedo, pero a la vez bien porque sabía que quería ser alguien” (E1), “no sé cómo sentirme. Si sentirme triste, enojado o con nostalgia” (E2), “siento una profunda tristeza por dejar a mis padres y hermanos” (E3), “estaba triste pues tenía que dejar a mi novia y a mucha familia (...) y con el corazón en la mano y unas fotos de los que amo me fui” (E4), “me encontraba bastante desorientado, triste y débil ante la situación” y “ahora solo me quedan mis sueños y las fotografías de mis seres queridos” (E5).

Otras de las situaciones para tener en cuenta fue el primer momento de rechazo en tierras extranjeras por ser indocumentado. Este punto estuvo más destinado a tratar de comprender cómo asimilaba sus experiencias el personaje al recibir los primeros desagravios. Se encontró que las respuestas siguieron diferentes lógicas, todas desde la base de una comprensión del momento narrado. Fue interesante que E1 percibe que el personaje comienza a estar solo, sin un apoyo. Para nombrar esta situación utiliza el término aislado. De forma semejante, E2 habla de exclusión y refiere, a través de tropos como “me sacó como a un perro”, el maltrato que recibía dada su estancia ilegal en el nuevo territorio. No obstante, entiende que la decisión de cumplir con su objetivo es mucho más fuerte que las dificultades que pueda encontrar. En el caso de E3, toma en cuenta la visión del protagonista inmigrante sobre la nueva sociedad con la que se relaciona. Manifiesta que esas personas parecen “no tener sentimientos” y que esto es una advertencia de lo difícil que será el proceso. Sin embargo, también habla de la resistencia ante los problemas. En la respuesta de E4 descubre la inseguridad, cuando al marcarse el rechazo pregunta “¿Este es mi sueño?”. E5 plantea también el miedo que pudo sentir el personaje ante la negativa en el bar. Una frase que refleja esta percepción es “temí por mi vida”.

El próximo momento a tener en cuenta fue el pasaje de la pérdida de sus fotos, ese elemento material que sustenta el vínculo con su pasado. En este parcial, en sentido general, se mencionaron emociones y sentimientos como miedo, confusión, tristeza, desesperación, rabia. Seguidamente, se relacionó el pasaje en

que recupera presencia en el mundo a través de su reflejo. Este es un momento positivo dentro de la trágica historia, pero al mismo tiempo refleja el desarraigo cultural que sufre el inmigrante que se expresa en una identidad perdida/transformada. Vuelven aquí a referirse la confusión al ya no saber quién es realmente ni tener la certeza de donde viene. También mencionan: triste, estresado, furioso.

El último momento del argumento que se señaló en la actividad corresponde al desenlace del cuento. En este desenlace el protagonista ya superó la etapa más trágica de la historia, sin embargo, se enfrenta a la indescifrable pregunta de quién es. El desarraigo y la crisis identitaria han llegado aquí a un punto superior. En este momento es interesante que las respuestas dan mucho peso a la mejora de vida del protagonista. E2 y E5 sí toman en cuenta la pérdida de identidad, pero utilizan términos como confundido, que no calan realmente hasta la profundidad del problema. En los casos de E3 y E4 se limitan a parafrasear el propio texto referencia, por lo que no demuestran en este momento el alcance de un segundo nivel de comprensión.

En sentido general la actividad sí fue acorde para el desarrollo de percepción de emociones por parte de los participantes, quienes lograron reconocerlas a partir de las experiencias de los personajes. Lograron comprender la realidad del protagonista en sus más terribles contextos. Esta actividad ocupó gran parte de la clase y se consideró vital para el objetivo de esta intervención.

Después de la actividad, ya claras las emociones que pudo sentir el protagonista durante su travesía, se volvió a un punto decisivo en el análisis. El objetivo del personaje al salir de su pueblo era ser alguien, pronombre indefinido con una gran carga semiótica pues declara un anhelo y al mismo tiempo es la representación de lo que no se es. A partir del tema prioridad en la historia, es decir, la pérdida de la identidad, la pregunta ¿logró ser alguien? motivó una serie de reflexiones importantes sobre las experiencias de los inmigrantes y sus

consecuencias. De tal forma, se trabajaría en base al procesamiento cognitivo de la experiencia y emoción ajena.

En primera instancia, todos reconocen que el personaje sufrió un cambio en el transcurso del argumento. Además, tienen consenso en que logró encontrar mejorías económicas en su vida. En este momento, se incluyó una pregunta que no se declara en el diseño y que en la práctica sirvió para orientar las respuestas hacia el cumplimiento del objetivo. La pregunta fue ¿Qué precio tuvo que pagar el personaje para ser alguien? Primeramente, E3 calificó los asesinatos que realizó para poder continuar adelante como acciones extremas, consecuencias del contexto que vivía. Luego, E1 ofreció una respuesta interesante: se perdió a él. Esta mención fue compartida por los demás, aunque no supieron precisar el problema, pues utilizaron otras frases como “es él, pero al mismo tiempo no es él”. Fue necesario por parte del profesor explicar que esas ideas que tenían se correspondían al fenómeno de pérdida de identidad. Para entonces se incluye otra pregunta importante para marcar una conclusión parcial: ¿cuál es una de las consecuencias que sufren los inmigrantes?

Se continuó con una actividad con el objetivo de integrar al análisis la propuesta de otro texto literario. Las relaciones semánticas que existen entre ambos conducirán a una visión más integral del fenómeno migratorio. El cuento seleccionado fue “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí. Se eligió por su focalización en lo que pierde el emigrante desde todos los órdenes, o lo que aún lo ata a su procedencia. Además, la limitada extensión permite su análisis dentro de la propia clase. El uso de la dirección de lectura como saber integrador permitió construir un núcleo de significado alrededor del inmigrante al extender los límites del texto literario y entender el fenómeno en sus múltiples complejidades. En este caso E3 fue capaz de lograr un segundo nivel de comprensión al defender la idea de que el término ojalá encerraba una gran carga emocional. Comprende que el emigrante sufre al dejar atrás todo, y que el olvido sería un medio de escape a este dolor. Desde esta perspectiva establecen lazos de significación entre ambos textos en

cuanto al desarraigo y el olvido que genera la distancia y como este fenómeno conlleva pérdida o reconfiguración de la identidad.

La conclusión de la sesión estuvo dirigida a comprobar que los objetivos se cumplieron. Para ello, se realizan preguntas de carácter general sobre el tema tratado. Las respuestas de los participantes demuestran que las actividades diseñadas y su disposición fueron coherentes con el fin trazado. Los puntos fundamentales que se señalan al final de la clase es la influencia del proceso de migración en la identidad de la persona pues, entre otros elementos, debe adaptarse al nuevo lugar que habita (E2) y adaptarse al estilo de vida (E4). En estos argumentos finales no se evidencia una integración de las conclusiones parciales realizadas durante la sesión. No obstante, explican que estos cambios afectan el estado emocional de los integrantes de la comunidad inmigrante, incluso su físico.

La sesión cierra con una pregunta que ya apunta a la reflexión de los participantes sobre su responsabilidad e influencia en el cambio de vida de la comunidad a partir de acciones. Este es un paso necesario para generar una acción empática como último paso. Algunas de las ideas que se ofrecieron fueron el apoyo económico y difundir los abusos, discriminaciones y dificultades que sufren a diario entre la población para generar conciencia y reducir la discriminación hacia ellos. Esta última idea resulta muy importante pues demuestra que la respuesta afectiva ante las formas de vida presentadas en los cuentos analizados, y el procesamiento cognitivo de estas que los llevan a establecer conclusiones y asumir una posición ante el fenómeno migratorio y las experiencias ajenas ha permitido comprender que es necesario intervenir con el fin de transformar la realidad.

La transformación de los espacios es un fin importante del paradigma sociocrítico que constituye una de las bases teóricas de esta investigación/intervención. Con esta sesión no solo se cumple el objetivo al desarrollar los dos primeros niveles de desarrollo empático, sino que abre el camino a un tercer nivel que se corresponde con provocar el cambio en la comunidad ante un problema que afecte a la sociedad.

- Sesión 5

La sesión inició con la exposición de los participantes sobre la investigación previamente realizada sobre las vulnerabilidades que sufren los inmigrantes en el entorno queretano. Se planificó un lapso de una semana entre la orientación y la presentación de sus resultados para otorgar tiempo suficiente para su búsqueda. Además, el trabajo se organizó en equipos para promover el trabajo conjunto y aprovechar las relaciones ya consolidadas de apoyo que existían entre los participantes.

Se conformaron dos equipos. El primero de ellos fue integrado por E1, E2 y E5. En su trabajo entrevistaron a varias personas, específicamente familiares, quienes emitieron su opinión sobre los inmigrantes en Querétaro. A partir de las opiniones y experiencias señaladas por los entrevistados se concluyó que es una necesidad concientizar a las personas sobre la discriminación que sufre la comunidad inmigrante. Además, se planteó la urgencia de generar acciones directas, por parte de la comunidad de acogida, para revertir la situación y se señaló el desconocimiento que tenían los entrevistados sobre las vulnerabilidades y problemáticas de esta comunidad (esta mención reveló que el trabajo previo con los participantes en la investigación fue efectivo pues se convirtieron en transmisores de esa información). En algunas respuestas, si bien mencionan muchos peligros que enfrentan, y profundizan en la necesidad de apoyo directo por parte de la sociedad civil y el gobierno, también desenmascaran ciertos prejuicios que se vinculan con los inmigrantes, como la creencia sobre el consumo de drogas.

Hay que resaltar que en sus exposiciones se identificaron en los exponentes otros prejuicios que llaman la atención. Es el caso de E5, quien mencionó que sería necesario una acción gubernamental para hacer más eficiente la ayuda, pues cuando se realiza de persona a persona muchas veces los inmigrantes utilizan lo recibido para otros fines no deseados. En su respuesta subyace un imaginario que relaciona al inmigrante con conductas de carga negativa. Esto indica que los participantes reproducen ciertos lugares comunes que subsisten en sociedad, por

lo que se hace más necesario aun el cambio desde los propios miembros de esa comunidad.

El segundo equipo estuvo conformado por E3 y E4. En este caso sí lograron realizar algunas entrevistas a inmigrantes reales con los cuales habían tenido cierta relación. Esto les sirvió para conocer desde las voces de sus protagonistas algunas de las causas que motivaron a emigrar. Entre estas mencionan la violencia, la pobreza y la falta de oportunidades. Por otra parte, resaltan los principales obstáculos que deben enfrentar al llegar a su destino o quedar a mitad de camino. Relatan anécdotas donde la soledad es un estado constante de experiencia, o las acciones que realizan para sobrevivir, desde pedir limosna, lavar coches hasta abrir las puertas de pequeños negocios a los clientes a cambio de retribución monetaria mínima. También reseñan experiencias del paso por la selva desde Honduras y el tránsito en el tren conocido como “La Bestia”. De igual forma, explican cómo la ayuda oportuna de algunas personas transformó su situación de vida y les permitió seguir adelante con sus objetivos. La exposición de este equipo fue muy importante en el proceso, pues acercó a los involucrados en la intervención a las experiencias de la comunidad inmigrante mediante la voz de sus propios integrantes. Así, el vínculo afectivo que se crea es mucho más sólido y genera, dada la propia vivencia de los participantes, una reflexión más profunda sobre el papel como agentes de cambio dentro de la sociedad en la se insertan.

Es importante señalar que, aun cuando no se orientó, se incluyeron en la presentación unas conclusiones (Figura 1). En ella se presentan ideas relevantes que demuestran que la intervención ha influido positivamente en la muestra según los objetivos planteados. Se reconocen como ideas medulares de sus conclusiones la mención a las dificultades que enfrentan, la necesidad de ser empáticos y de ayudar mediante acciones concretas. No obstante, en frases como “después de todo, siguen siendo humanos” emerge una visión de marginalidad que le acuñan a los inmigrantes en condición de vulnerabilidad.

Figura 3

Exposiciones sobre experiencias de la comunidad inmigrante



Luego de las exposiciones de ambos equipos se da paso al inicio del análisis del último texto perteneciente al corpus seleccionado. A pesar de ser un texto complejo, sorprendió la recepción que tuvo entre los participantes. En un primer momento fue muy interesante el vínculo emocional que habían logrado con la historia, pues es muestra de cuánto puede o no afectar el mundo propuesto en el texto literario. El término más utilizado en las respuestas fue “confusión”, relativo a la no comprensión total del texto. Esto es un impedimento importante para el desarrollo empático, pero las actividades al interior de la sesión trabajan también la comprensión lectora en sus diferentes niveles a partir de la proyección de direcciones en la lectura y la búsqueda de relaciones inferenciales.

Ante esta situación se decidió comenzar el análisis a partir del recuento del argumento, como parte de consolidar las bases de la comprensión lectora en cuanto a lectura explícita. Se encontró que para algunos no había quedado clara la historia

y se eliminaron dudas en este aspecto. A continuación, se procedió a seguir ejercicios diseñados en la propuesta.

En el cuento, hay una comparación constante entre el lugar de partida y el lugar de destino. Estos espacios desempeñan en el tejido semántico una oposición que se concreta en la añoranza del personaje por el lugar que dejó atrás y la infranqueable decisión de no abandonar su objetivo. En aras de visualizar esta contradicción los participantes debieron completar dos columnas, tituladas Hogar y Meta respectivamente, que correspondían a estos dos espacios, con las características que pudieran inferir de cada uno de ellos.

Las respuestas (Anexo 9) fueron muy interesantes. En la columna nombrada Hogar ubicaron términos que referían al valor y esencia familiar del lugar de partida, pero también se particularizó en el aspecto decadente de ese espacio. E3 lo llamó “el acabado” haciendo alusión a que, en un lugar sin perspectivas, peligroso, no agradable, donde la personas decidían emigrar, él no quisiera estar. En la columna nombrada Meta, con relación al espacio destino, se hizo alusión a la superioridad económica, las diferencias respecto al lugar de procedencia, pero también a lo inseguro que podía ser el camino y la estancia. Lo califican también como un lugar cruel. Las particularidades enunciadas en cada lado sugieren que los participantes lograron percibir que ambos espacios son idealizados, uno por la nostalgia, otro por deseo. También como espacios diferentes, entre los cuales uno se realza por los lazos emocionales que atan al protagonista a este espacio, y el otro, la capacidad económica superior. Para afianzar esta idea, se enlazaron aquellos términos que puedan entenderse como antónimos, lo cual permitió comprender que el motivo fundamental de la migración fue la mejoría económica. En este sentido, E3 logró establecer una relación de intertextualidad con el texto analizado anteriormente cuando explicó que al igual que el protagonista de ese cuento, el objetivo del personaje principal del texto en cuestión era ser alguien.

En otro momento de la sesión se proyecta el análisis hacia la relación del protagonista con su pasado. En este caso, la introducción del cuento ofrece ideas

claves. El grupo en general fue capaz de comprender que la incertidumbre del protagonista en cuanto a la seguridad de haber vivido un pasado que recordaba a retazos era señal del olvido de su propia pertenencia al lugar. Sin embargo, este olvido lo relacionaron con la simple pérdida de memoria, y no con fenómeno superior que iba en detrimento de la propia identidad del personaje. La lectura implícita, como parte del primer nivel de comprensión lectora, no se alcanza totalmente. Fue necesaria la intervención del maestro para redireccionar el análisis hacia estas concepciones a partir la comparación intertextual con el cuento *Indocumentado*.

Más adelante, se pide que identifiquen, a partir del texto, qué otros problemas sufre el protagonista. Se busca con esta pregunta que tengan en cuenta las experiencias traumáticas y las consecuencias emocionales y físicas que tiene para el personaje, y por extensión, para la comunidad inmigrante. Se mencionan cuestiones físicas como los grandes esfuerzos que se deben realizar y la resistencia que se mantiene, incluso en deterioro de su propio cuerpo, para seguir adelante.

Hasta este momento, en los comentarios realizados por los participantes se habían establecidos varias conexiones entre el texto en análisis y el cuento *Indocumentado*. Sin embargo, se procedió a descubrir, desde la dirección de lectura como dinámica textual, la relación existente entre un fragmento, que hace referencia y dos momentos del poema que apuntan a la idea de lo interminable que resulta el camino del emigrante. E5 menciona que todos estos fragmentos y el título no pueden entenderse desde lo literal, pues tienen un significado oculto. Explica que en conjunto transmiten la idea del constante viaje y sus dificultades, que la decisión de marcharse de su lugar de origen inicia un camino sin retorno en el que inevitablemente se produce un proceso de transformación, durante el cual persiste el enfrentamiento a diversos inconvenientes. Otros, como E3, llegaron a conclusiones importantes. Menciona que estos fragmentos dan a entender que el viaje del emigrante nunca termina, pues cuando llega a la supuesta meta encontrará nuevos problemas, nuevas necesidades que no le permitirán cumplir sus anhelos.

Sin embargo, ninguno fue capaz de integrar orgánicamente el valor semántico del título a la interpretación. Para ello, se procedió mediante el método inductivo a señalar que el término “caminante” implica no haber llegado a su lugar destino. Este significado apoya la conclusión alcanzada por E5.

Para el anterior ejercicio, el uso de la dirección de lectura como dinámica textual propició visibilizar las redes de significación interna que funcionan con el texto, las cuales poseen un valor connotativo que es necesario inferir. Para ello, la activación conjunta de la dirección de lectura como sistema estilístico-semántico permitió dar paso a la declaración del tema general del que trata el cuento. Las respuestas giraron alrededor a dos matrices de pensamiento que se interrelacionan entre ellas: la pérdida de la identidad y la búsqueda de un lugar al cual pertenecer. Ambas ideas debatidas dan muestra de que el análisis contribuyó a lograr superar el nivel Traducción en cuanto a la comprensión lectora.

El colofón de la sesión se dirigió a la percepción de las emociones del protagonista de la historia, esta vez durante todo el argumento. Para ello, se orientó construir un Mapa emocional, una especie de mapa en el cual se reflejarán, no tanto los distintos momentos del viaje, sino los afectos que habían surgido en cada circunstancia. De esta forma, se buscaba provocar también el procesamiento cognitivo de las experiencias y emociones ajenas.

La actividad resultó muy atractiva para los participantes. En sus creaciones (Anexo 10) reflejaron fundamentalmente las dificultades que enfrentó por el camino el personaje principal del cuento y las reacciones emocionales que estas provocaban en él. En sus figuras se pudieron identificar rabia, desesperación, confusión, dolor físico, los cuales se corresponden con informaciones que se brindan en el flujo de conciencia que atraviesa todo el argumento. Uno de los productos entregados, el de E3, no cumplió con las orientaciones y realizó un mapa conceptual. Sin embargo, las ideas que expresó son meritorias para esta investigación, sobre todo al referir que dejar todo atrás te cambia, genera confusión, genera un duelo migratorio y una serie de sentimientos relacionados (Garcíandía,

2021). Además, advierte que lo contado puede ser la historia de cualquier persona que decida emigrar. También señala la desesperación ante ciertos momentos del argumento.

La sesión tuvo como objetivos la interpretación de las ideas fundamentales del cuento mediante su análisis de manera tal que permitiera la comprensión del proceso de pérdida de identidad que sufre el inmigrante, la identificación de las principales emociones del protagonista de la historia y la reflexión sobre ellas y las experiencias que las motivan. A partir de las operaciones realizadas en cada dirección de lectura se logró profundizar en la comprensión del texto. En este proceso, como parte del desarrollo de nivel Interpretación, de la comprensión lectora, se reflexionó sobre las experiencias narradas y las emociones que se ramificaban de ellas. Es decir, a través del proceso de comprensión lectora, mediante la activación de direcciones de lectura, se pudo influir en el desarrollo de los dos primeros niveles empáticos.

Los estudiantes son cada vez más capaces de percibir las emociones ajenas ante una serie de experiencias, fundamentalmente aquellas relacionadas con la comunidad inmigrante. Igualmente, han sido capaces de integrar a su imaginario una representación más abarcadora del inmigrante, en la que suman no solo el hecho de su movilidad, sino otros procesos que los afectan tanto objetivos como subjetivos, las formas en que son tratados por la sociedad de acogida y la necesidad de actuar en consecuencia.

- Sesión 6

La última sesión de la intervención sirvió como un tipo de conclusión en la que se trató de recuperar las principales ideas abordadas con anterioridad y proyectar el trabajo hacia el logro de un tercer nivel de desarrollo empático. Se comenzó con la revisión del Mapa empático que se orientó en la clase anterior y que ya fue comentado.

A continuación, los participantes debieron construir un mapa mental en el que reflejaran los puntos en común que desde el orden semántico pudieran identificar entre los tres cuentos analizados. Fueron recurrentes las menciones a la discriminación, en diferentes formas, y la pérdida de la identidad. Se incluyeron otros elementos como las afectaciones físicas, la lejanía de la familia y las diferencias culturales que, si bien no se observan en todos los textos, sí constituyen ideas que aprehendieron y sumaron a su imaginario entorno a la comunidad inmigrante.

Al concluir la actividad, y dado que el número de participantes es reducido, se presentó cada producto ante los demás. Este ejercicio permitió comparar las diferentes propuestas, analizar los significados más significativos para cada uno de los exponentes, señalar regularidades y diferencias y, finalmente, establecer conclusiones parciales hasta el momento.

Estas conclusiones parciales giraron alrededor de dos ideas. La primera fue que la comunidad inmigrante sufre diversas formas de discriminación que pueden llegar incluso a la violencia. La segunda reconoció que la única forma de transformar esta realidad era mediante la actuación de los propios integrantes de la sociedad a favor de esta comunidad vulnerable. Esta última idea es en especial importante en la investigación pues evidencia que todo el contenido trabajado, la identificación de emociones ajenas y las surgidas en sí mismos a partir de las primeras, el conocimiento sobre las experiencias que viven los emigrantes, fueron procesados cognitivamente y generaron una posición común ante este fenómeno social.

Con el fin de continuar desarrollando la empatía, se llevó a cabo otra actividad de gran aceptación en el grupo de participantes. Se orientó la realización de una supuesta carta que enviarían a un inmigrante real o imaginario expresando sus sentimientos de apoyo, comprensión y empatía (Anexo 11). En las respuestas se tienen en cuenta las dificultades por la que atraviesan los inmigrantes, la preocupación por las condiciones de vida que presentan, la discriminación a las que pueden estar sometidos. Además, en varios casos, manifiestan su apoyo y el orgullo que sienten hacia ellos por mantenerse firmes y resilientes. También persiste en las

respuestas una visión algo romántica al asegurarles una y otra vez que si persisten lograran cumplir todas sus metas, en una especie de bondad prometida. Se hace evidente que se han interiorizado varios aspectos importantes en cuanto a la comunidad inmigrante que han sostenido un claro desarrollo empático hacia ellos, pero aún sin proponer nada que vaya más allá de la emoción provocada y la reflexión sobre ella. Este avance se aprecia en las preocupaciones, intereses y valoraciones que proyectan en los productos creados. Ejemplo de ello son los siguientes fragmentos extraídos de las cartas que escribieron:

E1: “sé que tal vez no la estás pasando muy bien”, “mucha gente como tú pasa por este infierno”, “va a haber momentos en donde no sepas por qué estás haciendo lo que haces”.

E2: “me preocupa cómo fue tu llegada, si te recibieron bien, si has comido”, “también estoy preocupado por lo que dicen que pasas si llegas sin papeles y el racismo”.

De igual forma, sus expresiones de aliento muestran que han procesado las dificultades a las que se enfrenta esta comunidad. Sin embargo, se evidencia que sigue siendo un punto de importancia para los participantes la llegada al lugar destino del emigrante. El hecho en sí se configura como un logro, sin reparar con profundidad en el proceso. Por lo tanto, todavía persiste la idea de que todo es soportable si se llega a la meta.

Como cierre de la sesión, se orientó la realización de dos productos finales para consolidar el desarrollo empático alcanzado hasta el momento. En el primero los participantes, organizados en equipos, debieron realizar un podcast en el cual aglutinarían todo el nuevo conocimiento que habían alcanzado sobre el fenómeno migratorio y cómo se evidenciaba en uno de los textos analizados en clase.

El primero de los equipos, integrado por E1, E2 y E5, decidió comentar fundamentalmente la situación migratoria en el municipio de Querétaro y discutieron cómo podemos, como sociedad, ser más inclusivos. En su podcast reflexionaron

sobre la existencia de prejuicios en la población que pueden llevar a la discriminación en el ámbito laboral y social. Hacen referencia a una discriminación estructurada que imposibilita a los inmigrantes el poder acceder a servicios básicos u obtención de documentos. Además, recuerdan que a esto se le suman las barreras lingüísticas y culturales que dificultan su inserción en la sociedad queretana. Coinciden en que es necesario seguir desarrollando políticas públicas y de educación popular sobre la contribución positiva de los inmigrantes. Si bien durante el podcast hacen un continuo llamado a la inclusión y respeto hacia la comunidad migrante, lo expuesto no rebasa lo descriptivo y no se ofrecen posibles vías de solución a estos problemas.

El segundo equipo estuvo integrado por E3 y E4. En este caso se dedican a realizar un repaso por el corpus analizado. Recuerdan y comentan las principales ideas e interpretaciones realizadas en cada caso y evalúan cada texto según cuánto les gustó. Aquí tampoco hacen referencias a posibles acciones para influir en la sociedad a favor de una mayor inclusión de la comunidad inmigrante.

El segundo, y último producto esperado en la intervención potenció el desarrollo de un tercer nivel empático. Dado que no sería un logro real si la orientación del ejercicio se vinculara a algún beneficio posterior, puesto que ya no sería motivado por el genuino deseo e impulso de transformar la comunidad en que se vive, se reservó la realización de la actividad a la libre voluntad y conciencia de los participantes. Consistió en que se les brindó a los participantes un espacio dentro de la programación de la Semana Cultural, que se celebra en el Instituto José Martí cada cuatrimestre, para que, si lo consideraban necesario, planificaran, organizaran y ejecutaran una actividad para promover la empatía hacia los inmigrantes en la comunidad escolar en la que se insertan. No se influyó en la decisión asociando la actividad a ninguna evaluación o premio; quedó totalmente a la responsabilidad de los participantes.

De la muestra de 5 participantes, 2 (E3 y E4) decidieron llevar a cabo la actividad, y el resto no se vinculó. El producto creado se trató de una especie de

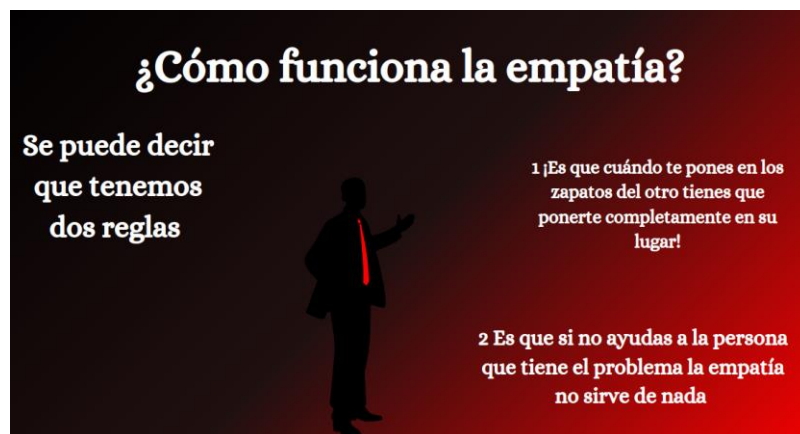
conversatorio en el que hubo una constante interacción entre los organizadores de la actividad y la comunidad estudiantil. El debate estuvo estructurado a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién se considera empático? (fue una pregunta un tanto desafiante puesto que en el desarrollo de la actividad se defendía la tesis de que si no se había actuado en correspondencia a las impresiones, emociones o reflexiones no se había sido realmente empático)
- ¿Qué es la empatía?
- ¿Cómo funciona la empatía? (vale destacar que en esta cuestión resaltaron dos elementos básicos para ser verdaderamente empáticos, siendo uno de ellos la voluntad de acción) (Figura 2)

También incluyeron entrevistas a inmigrantes para divulgar sus experiencias y presentaron una idea concluyente: la empatía hacia las personas inmigrantes puede ayudar mucho en calidad de vida. Para luego interpelar al público con dos preguntas claves: “¿Cómo se es un tantico más empático?” y “¿Puedo ayudar?” Estos cuestionamientos fueron solamente comentados por ellos y sirvieron como justificación para cerrar la actividad con una invitación a ser proactivos ante cualquier situación de vulnerabilidad sufrida por la comunidad inmigrante.

Figura 4

Diapositiva de la actividad creada por E3 y E4 como producto final.



En la sesión, y durante toda la intervención, se trató de relacionar a los participantes con distintos códigos a través de los cuales se desarrolla el tema de la migración. Igualmente, las relaciones intertextuales y la diversidad de productor logrados posibilitaron la consolidación de ideas y conclusiones parciales durante la intervención y el desarrollo empático en sus dos primeros niveles. De esta forma, las sesiones se encaminaron a lograr en los participantes un desarrollo empático hasta su tercer nivel. La operacionalización de las direcciones de lectura utilizadas para el análisis resultó óptima para el alcance de los objetivos propuestos en esta sesión.

3.2 Interpretación de los resultados obtenidos en el diagnóstico final.

El instrumento para aplicar como diagnóstico final no pudo ejecutarse como se había planificado puesto que la planificación temporal del sistema cuatrimestral impidió que se desarrollara. Ante esta situación, se decidió incluir en el examen final de la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales, una de las integradas en la propuesta, una pregunta en la que se abordara el tema de la comunidad inmigrante y diera la posibilidad a los participantes de transmitir sus valoraciones. Además, se tomó en cuenta la realización voluntaria de una actividad con el fin de influenciar en la comunidad escolar sobre el respeto y cuidados hacia la inmigración, tanto nacional como extranjera. Esta actividad se presentó como parte de los productos generales y finales a lograr a partir de la intervención.

Las variables e indicadores expuestos en este trabajo fueron los ejes principales por los que se procedió al procesamiento y valoración de los resultados obtenidos. A continuación, se presentan los datos encontrados en las respuestas de los participantes en el diagnóstico final realizado.

Participante E1

Variable 1: Comprensión emocional

Indicador 1: Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás.

En su respuesta menciona aspectos generales relacionados a emociones producto a la discriminación, sin identificarlas ni profundizar en ellas (3 puntos).

Indicador 2: Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.

Si bien muestra sensibilidad ante las dificultades que atraviesa esta comunidad, sus respuestas se limitan a la descripción de fenómenos como la discriminación o la violencia. No existe una clara expresión compasiva hacia la inmigración. Además, destaca la solidaridad de algunos mexicanos (3 puntos).

Variable 2: Procesamiento cognitivo

Indicador 1: Capacidad para comprender los puntos de vista, emociones y experiencias de otras personas.

Es capaz de señalar diversos factores que afectan a los inmigrantes, así como su impacto, ("el simple hecho de verlos dormir en la calle; llegan a otros niveles por los comentarios; se aprovechan de ellos amenazándolos") y comprender algunos de ellos: "tienen muchas dificultades para socializar o estar en un grupo de personas que no los critiquen" (3 puntos).

Indicador 2: Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias.

En fragmentos como

Muchas veces no somos conscientes de nuestras acciones o de lo que decimos, sin saber su situación o por el simple hecho de verlos dormir en la calle, las consecuencias pueden ser varias, como, por ejemplo, dañarlos de muchas maneras.

es capaz de ejercer la autocrítica, desde el colectivo, no desde la individualidad, ante algunas reacciones y emociones que puede tener respecto a la situación de la

comunidad inmigrante. Es llamativo que logra reconocer el impacto generado (5 puntos).

Variable 3: Conducta empática

Indicador 1: Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

En su respuesta se refiere a la solidaridad que otras personas proyectan sobre los inmigrantes, sin embargo, en ningún momento menciona alguna acción propia o compromiso personal con esta conducta, y tampoco lo lleva a cabo como actividad final (2 puntos).

Participante E2

Variable 1: Comprensión emocional

Indicador 1: Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás

Referencia varios impactos de la migración en el orden personal de las personas en movimiento. Sin embargo, no precisa aquellas emociones que se relacionan a esas consecuencias. Sin embargo, reconoce que es un camino muy difícil tanto física como mentalmente. No obstante, durante la intervención demostró a través de los comentarios en clase y productos entregados el reconocimiento de las principales emociones que movían a los protagonistas de los textos literarios analizados (4 puntos).

Indicador 2: Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.

Refleja gran sensibilidad al imaginar las dificultades de los migrantes. Frases como “No tenía idea de todas las complicaciones por la que ellos pasan” trae implícita una gran carga de asombro y compasión ante lo conocido (5 puntos).

Variable 2: Procesamiento cognitivo

Indicador 1: Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.

Entiende con profundidad las dificultades de los migrantes y sus desafíos. Utiliza términos como lamentable para referirse a la situación de los migrantes. Así evidencia un procesamiento cognitivo sobre las condiciones que enfrentan (5 puntos).

Indicador 2: Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias.

Frases como “no me imagino lo difícil lo difícil que debe ser dejar tu país” constituye una referencia implícita al reconocimiento de lo terrible de estas situaciones (4 puntos).

Variable 3: Conducta empática

Indicador 1: Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

A pesar de mostrar sensibilidad ante los problemas de la comunidad inmigrante y reflexión sobre ellos, no es capaz de llevar a cabo una acción para intentar cambiar esa situación (2 puntos).

Participante E3

Variable 1: Comprensión emocional

Indicador 1: Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás

Es capaz de identificar y nombrar emociones ajenas cuando habla de la comunidad inmigrante y propias al referir cómo le afectan. Describe emociones como tristeza y frustración ante los obstáculos que enfrenta este grupo social, así como los que enfrentan esta situación. Como en el proceso de intervención, en esta prueba de salida se evidenció que posee habilidades para identificar las emociones (5 puntos).

Indicador 2: Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.

Se aprecia una actitud compasiva ante los problemas que relata, pero va más allá y extiende un llamado general a no ser indiferente ante las emociones que puedan surgir en relación con las experiencias de la comunidad inmigrante. Estas ideas pueden apreciarse en frases como “Es muy triste la situación actual de ellos inmigrantes” o “es importante ponerse en sus zapatos” (5 puntos).

Variable 2: Procesamiento cognitivo

Indicador 1: Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.

La respuesta demuestra comprensión de las dificultades que enfrentan los inmigrantes. Incluso, comenta algunas de ellas, como la discriminación a raíz de tratos racistas, las dificultades para conseguir trabajo o los bajos sueldos que reciben. También hace referencias a las consecuencias en el plano emocional y social a partir de la condición de inmigrante (5 puntos).

Indicador 2: Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias.

Respecto a este indicador, en la respuesta dada no hay muestras explícitas de cómo le afecta directamente esta problemática sus emociones o experiencias personal, sin embargo, sí se percibe una conexión emocional al abordar el tema desde una perspectiva sensible. A lo largo de la intervención sí se registraron muestras relativas a este aspecto (3 puntos).

Variable 3: Conducta empática

Indicador 1: Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

En la respuesta llama constantemente a la acción a través de frases como si se puede ayudar, es necesario hacerlo y no solo verlo y decir qué mal o qué triste. Para hacer la diferencia, tenemos que movernos, pero no se logra

nada por bajar la cabeza y pensar qué triste situación. Se logra haciendo algo al respecto.

Sus palabras denotan una reflexión profunda sobre nuestras reacciones antes las dificultades ajenas, y lo más importante, lo conducen a conclusiones sobre la importancia y responsabilidad de actuar para transformar la realidad en la que se sumergen.

El estudiante llegó a un nivel de reflexión tal que decidió planificar, organizar y realizar una actividad con el objetivo transmitir información sobre el fenómeno migratorio en México y promover la empatía hacia los inmigrantes en su comunidad escolar. Vale señalar que constituyó una decisión propia, voluntaria y consciente, sin que mediara la intervención o presión del profesor (5 puntos).

Participante E4

Variable 1: Comprensión emocional

Indicador 1: Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás

Es capaz de reconocer las dificultades que enfrentan los migrantes, no solo durante su trayecto, sino también cuando llegan al lugar destino. En declaraciones que hace, como “nunca es fácil para ellos”, se pueden reconocer implícitamente que toma en cuenta los sentimiento y emociones que embargan a estas personas en su trayecto. Durante la intervención también hubo muestras del reconocimiento de emociones propias y ajenas en los productos entregados. (4 puntos)

Indicador 2: Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.

Su respuesta se centra mucho más en los hechos, causas y consecuencias de fenómeno migratorio. Sin embargo, no existe una referencia compasiva antes los elementos objetivos que menciona como sí ocurrió en varias sesiones de la intervención (3 puntos).

Variable 2: Procesamiento cognitivo

Indicador 1: Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.

Logra comprender los desafíos a los que se enfrentan los migrantes, los procesa y valora, de tal forma que llega a la conclusión que sus experiencias de vida han sido y siguen siendo muy difíciles (4 puntos).

Indicador 2: Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias.

Hay que destacar que, si bien no reflexiona profundamente sobre sus emociones a raíz de las propias situaciones que plantea, sí reconoce la seriedad del tema (3 puntos).

Variable 3: Conducta empática

Indicador 1: Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

El participante pudo no solo reconocer la importancia del tema, sino que comprendió la responsabilidad ciudadana que recae en él como parte de la población de acogida de la comunidad inmigrante en Querétaro. A partir de este procesamiento, formó parte de la actividad organizada y dirigida por una parte de los participantes en la investigación para estimular la empatía en la comunidad escolar, a la que pertenece, respecto a los inmigrantes en condiciones de vulnerabilidad (5 puntos).

Participante E5

Variable 1: Comprensión emocional

Indicador 1: Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y de los demás

Llega a reconocer las dificultades por las que atraviesan los migrantes, señala algunos ejemplos, así como las causas que los motivan a emprender su viaje y los objetivos que persiguen con su movilidad. Uno de los elementos mencionados

en su respuesta que pretende una relación más clara con las dificultades emocionales que atraviesan es la referencia a “la pérdida de identidad”. Por otra parte, sí mostró durante la intervención que reconocía las emociones ajenas a partir de sus experiencias, como fue el caso del Mapa emocional creado o el Diario construido (5 puntos).

Indicador 2: Sensibilidad hacia las emociones de los demás y disposición para responder de manera compasiva.

Existe en su respuesta una clara sensibilidad ante las situaciones que afectan a esta comunidad. Incluso, la expresión “¡Hay que fomentar la empatía!” transmite una clara posición no solo compasiva ante la realidad que viven los inmigrantes, sino un reclamo a la sociedad para cambiar la actitud ante estas personas (4 puntos).

Variable 2: Procesamiento cognitivo

Indicador 1: Capacidad para comprender los puntos de vista y las experiencias de otras personas.

Es importante señalar que en su respuesta es capaz de identificar algunas de las causas que motivan a las personas a emigrar: “tanto económicas como de seguridad”. También tiene en cuenta las experiencias que enfrentan en el trayecto y los efectos que estas tienen. Estos elementos la llevan a razonar sobre el “apoyo, respeto y consideración” que se le debe a esta comunidad (5 puntos).

Indicador 2: Capacidad para valorar las emociones y experiencias propias.

No existe en su respuesta una referencia directa a las emociones que surgen en su persona a partir de las experiencias y emociones ajenas. Sin embargo, el reconocimiento de las responsabilidades que como sociedad se tiene ante estas personas implica no solo una condición emocional, sino la reflexión sobre la misma (3 puntos).

Variable 3: Conducta empática

Indicador 1: Participación en acciones altruistas y solidarias hacia los demás.

Aun cuando su interés por el tema, la empatía emocional demostrada y la reflexión sobre las experiencias de vida ajenas y condiciones de migración se pueden catalogar como positivas, estas no dieron lugar a la vinculación ni creación de actividades empáticas con relación al problema social en referencia (2 puntos).

Tabla 6

Clasificación según la escala propuesta en la rúbrica a partir de los resultados del diagnóstico final

Participante	Puntaje general	Calificación
E1	16	Buena
E2	20	Buena
E3	23	Excelente
E4	19	Buena
E5	19	Buena

Los resultados obtenidos evidencian un cambio positivo en los participantes como parte de la comunidad que se pretende transformar según los objetivos a alcanzar. Al mismo tiempo demuestran que la intervención diseñada fue coherente con la pregunta de investigación pues la utilización de las direcciones de lectura como principio didáctico para la búsqueda del nivel Extrapolación de comprensión lectora fue la base fundamental para el desarrollo progresivo de la empatía hacia la comunidad inmigrante. Por tanto, los resultados obtenidos apoyan la hipótesis que se declaró al inicio de esta investigación.

En la Tabla 7 se evidencia la transformación ocurrida a partir de la comparación de los resultados entre el diagnóstico inicial y el diagnóstico final en cada uno de los participantes.

Tabla 7

Comparación entre los resultados obtenidos en cada indicador entre los diagnósticos inicial y final

Variable	Indicador	Participantes									
		E1		E2		E3		E4		E5	
		DI	DF	DI	DF	DI	DF	DI	DF	DI	DF
Comprensión emocional	1	3	3	4	4	4	5	3	4	4	5
	2	3	3	4	5	3	5	3	3	5	4
Procesamiento cognitivo	1	3	3	4	5	3	5	3	4	4	5
	2	2	5	3	4	3	3	2	3	3	3
Conducta empática	1	2	2	2	2	2	5	2	5	2	2
Total		13	16	17	20	15	23	13	19	18	19

Al analizar los datos en su conjunto se identifican fortalezas, debilidades y áreas de mejora en el desarrollo de la empatía a través de la propuesta realizada. Se logró en todos los participantes el desarrollo de las variables 1 y 2, no así la tercera. Este resultado se entiende a partir del trabajo constante en la intervención con estas dos variables. La lógica que se siguió fue que el desarrollo de las 2 primeras variables constituía la base para el logro de un tercer nivel de empatía, la acción directa. Y, si bien constituye un planteamiento correcto según los datos, es necesario incluir para próximas instrumentaciones actividades prácticas que conduzcan a la consolidación de este tercer nivel.

En sentido general, los participantes fueron capaces de identificar emociones relacionadas con la experiencia migratoria, fundamentalmente la tristeza, la frustración y otras relacionadas a distintas discriminaciones. Sin embargo, la reflexión sobre las emociones y experiencias propias fue limitada. Si bien se muestra empatía hacia la comunidad inmigrante, no es un elemento prioritario entender cómo estos contextos los afectan o influyen en el cambio de sus perspectivas e incluso comportamientos.

Los textos narrativos, en especial aquellos incluidos dentro de la llamada literatura de migración, permiten conectar emocionalmente con los personajes de las historias y los mundos posibles que se muestran en estas ficciones. De esta forma, los participantes logran extrapolar los mensajes e ideas percibidas a otros contextos, específicamente las situaciones reales de los inmigrantes. A partir de la implementación de la propuesta y el análisis de productos, comentarios y resultados se pudo apreciar que la lógica de las actividades estuvo acorde a las potencialidades descubiertas en el corpus seleccionado y el orden en que se situaron para su comprensión. La disposición de las actividades trazó el trabajo desde el aumento informativo y la sensibilidad de los participantes como punto de partida para el desarrollo progresivo de los diferentes niveles de empatía.

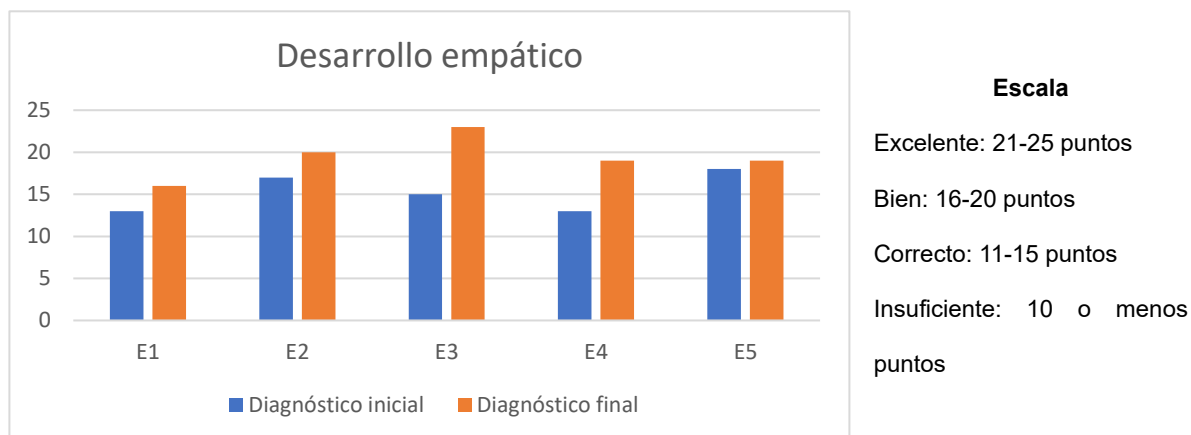
Sin embargo, es importante señalar que la mención y reflexión sobre las emociones propias, a partir de la cercanía a las experiencias y emociones ajenas fue uno de los indicadores menos desarrollados. Aunque implícitamente se puede identificar en las respuestas y productos un pensamiento previo que indica el procesamiento de las reacciones individuales, la no comunicación explícita de estas provoca que en futuras aplicaciones de la propuesta puedan ser modificadas o agregadas algunas preguntas en este sentido.

En este mismo sentido, las expectativas no fueron cumplidas en cuanto a la realización de acciones empáticas por una mayoría de los participantes. No obstante, a partir de la comparación de los resultados de los diagnósticos inicial y final se comprueba que sí hubo un avance significativo pues el 40% de los participantes actuó en correspondencia a sus meditaciones alrededor del tema.

En el siguiente gráfico se puede apreciar en mayor medida los avances obtenidos en el desarrollo empático mediante la escala expuesta en la rúbrica de evaluación.

Tabla 8

Comparación de clasificaciones a partir de los resultados obtenidos entre los diagnósticos inicial y final



Este análisis de los resultados obtenidos valida la hipótesis que se planteó al inicio de la investigación. Por tanto, se afirma que el logro de la comprensión lectora de textos narrativos que trabajen la temática migración permite el desarrollo de la empatía hacia ese sector de la población, especialmente en estudiantes de Educación Media Superior.

3.3 Significación de los resultados en el contexto del marco teórico

Los resultados anteriormente expuestos, tanto del proceso de intervención como los obtenidos del diagnóstico final, revelan coherencia y puntos en común entre los conceptos, teorías seleccionadas y diseño didáctico.

El marco teórico que sirvió como sustento a la propuesta posee como núcleos centrales cuatro ámbitos del conocimiento: el paradigma sociocrítico, la empatía, la comprensión lectora y la literatura de migración como modalidad literaria. El estudio que se realizó permitió descubrir puntos de encuentro entre algunos postulados de estas teorías.

La relación entre el paradigma sociocrítico, los niveles de comprensión lectora y los niveles de desarrollo empático que se asumieron durante la investigación aportan coherencia al proceso de intervención y cumplimiento de los objetivos declarados. Si se parte del paradigma sociocrítico, el elemento principal a señalar es que pretende una transformación del contexto en el que incide, no con la acción de una fuerza externa que, si bien identifica una situación problemática, no está directamente involucrada en ella. Es necesario, entonces, involucrar a los protagonistas del suceso, los propios integrantes de la comunidad, que sean capaces de reconocer la dificultad que los afecta y se involucren activamente en su solución, con propuestas para ello.

Esta visión fue de vital importancia para el desarrollo de esta propuesta, pues lo primero sería lograr que los participantes identificaran la ausencia de empatía hacia la comunidad inmigrante como un problema propio de la comunidad de acogida, a la que ellos pertenecen, y que afecta directa y multifacéticamente a esta población. A partir de esta consciencia creada accionarán en su ambiente escolar para revertir este tipo de actitudes.

Esta defensa e inducción a la acción es un punto de contacto importante con los niveles de desarrollo empático que proponen Gerdes y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014). Como primeros momentos, los investigadores hablan sobre la identificación de las emociones ajenas y la respuesta afectiva que se activa para luego procesar toda esta información y lograr una reflexión tanto de la perspectiva externa como propia. Esta reflexión personal debe motivar a la acción empática, la cual constituye el tercer nivel de desarrollo empático.

En este punto concurren ambas teorías, puesto que su finalidad es la misma. Buscan transformar una realidad existente en busca del bien común. Para Gerdes y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014) no hay verdadera empatía si no se genera la intención y realización de una acción coherente a las emociones y reflexiones realizadas que busque mejorar las condiciones de la persona. Mientras el fin del paradigma sociocrítico es generar igualmente un cambio (Vera & Jara,

2018). Por tanto, estas propuestas teóricas son compatibles en el contexto de esta investigación.

Por otra parte, según Roméu (2004), la comprensión lectora debe superar el estadio de interpretación y la emisión de juicios sobre lo leído, es decir, ir más allá de ser un lector crítico. La propuesta que realiza sobre un tercer nivel de comprensión, que denomina Extrapolación, es, a criterio propio, afín con los objetivos del paradigma sociocrítico y el tercer nivel de desarrollo empático.

Según Roméu (2004) en el nivel de Extrapolación permite al lector modificar su conducta a partir de aplicar lo aprehendido del texto en otros contextos, lo cual conduce a la resolución de problemas de todo tipo. Implica la intertextualidad semántica y el desarrollo de una actitud creadora. A razón de esta explicación, al lograr mediante el texto literario transmitir una experiencia de vida que permite que el lector asuma una posición crítica ante el fenómeno social referido, y motivar acciones proyectadas en otras circunstancias y contextos, se está transfigurando la realidad. Por ende, la transformación de la realidad circundante en la que se sumergen las personas es un nodo cognitivo y objetivo común entre el paradigma sociocrítico, los momentos de desarrollo empático de Gerdes y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014) y el tercer nivel de comprensión lectora de Roméu (2004, pp. 18-19).

Conclusiones

La motivación de este proyecto surge de la gran crisis migratoria que se suscitó durante la pandemia generada por la expansión del COVID-19 en la región centroamericana y que involucró a México como país receptor, emisor y de tránsito de emigrantes. Desde entonces este fenómeno social ha sido tema constante de debates en muchos ámbitos: políticos, económicos, fiscales. Sin embargo, la discriminación, en muchos casos xenofobia, prejuicios y estereotipos que sufren las personas en movilidad por parte de las poblaciones de acogida constituye un gran problema desde el punto de vista humano, social, ciudadano.

La investigación parte del propósito general de desarrollar la empatía hacia la comunidad inmigrante en estudiantes de nivel medio superior. Para ello se plantearon una serie de objetivos particulares. Estos dirigieron el trabajo realizado, desde la conformación de un campo teórico que sustentara luego la propuesta de intervención didáctica que se llevó a cabo y el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

El marco teórico seleccionado tuvo en cuenta cuatro ámbitos del conocimiento: el paradigma sociocrítico, el desarrollo empático, la comprensión lectora y la literatura de migración. El paradigma sociocrítico se relaciona fundamentalmente con la transformación social a partir del concurso de sus propios integrantes. Esta perspectiva fue determinante y estuvo muy acorde con los fines investigativos. En cuanto a las teorías sobre el desarrollo empático, una propuesta que centrara su atención al desarrollo en la percepción directa de las emociones y la mediación de funciones cognitivas a partir de ellas limitaba las posibilidades de transformación. Un verdadero desarrollo de la empatía existe cuando se provoca

una acción voluntaria y consciente producto de la reflexión que se genera a partir de la respuesta afectiva a las emociones o acciones de otro. Por tanto, la afiliación a la propuesta de Gerdes y Segal (2009, como se citó en López et al., 2014) resultó coherente con los propósitos de la investigación. En cuanto a la comprensión lectora, la propuesta de Roméu (2004) supera a otras pues trasciende la lectura crítica del texto. Plantea que un nivel superior se logra cuando el contenido del texto se aplica a otros contextos, modifica la propia conducta y conduce a la resolución de problemas.

La selección de la metodología cualitativa, con enfoque a la investigación-acción, dentro del paradigma sociocrítico, estuvo acorde a la propia naturaleza de la investigación y su objeto de estudio. No obstante, constituyó un reto en cuanto al análisis de los resultados puesto que la gran mayoría de antecedentes metodológicos consultados para el desarrollo de la empatía se basaban en una perspectiva cuantitativa. De allí que la selección de Variables e Indicadores, adaptados desde la propuesta de Becerra et al. (2024), fue imprescindible para alcanzar objetividad en el análisis de los resultados desde una proyección discursiva. Estas variables se corresponden con los momentos de desarrollo empático de Gerdes y Segal (citado por López et al., 2014).

Como parte de los hallazgos fundamentales encontrados se evidenció que existe una correspondencia entre el paradigma sociocrítico, el tercer momento de desarrollo empático (Gerdes y Segal, 2009, como se citó en López et al., 2014) y el tercer nivel de comprensión lectora (Roméu, 2004). Todos ellos defienden la transformación del contexto o aplicación en él de las principales ideas percibidas. Estas correspondencias consolidaron un presupuesto teórico robusto para el diseño de intervención pedagógica y constituye al mismo tiempo un aporte en el área de la enseñanza de estudios literarios,

En cuanto a los resultados obtenidos posteriores a la intervención se comprobó que el texto literario narrativo es una vía con muchas potencialidades para el desarrollo de conductas, habilidades y capacidades. La posibilidad de

plantear mundos posibles permite reflexionar sobre esos supuestos y trasladar los significados hacia el contexto de actuación de cada individuo. Por tanto, la comprensión lectora es vital en esta empresa. Para ello, se utilizaron las direcciones de lectura de Hernández (2007). Ellas permiten realizar un análisis textual desde múltiples perspectivas y de manera integral.

Los resultados estadísticos evidenciaron que el 40% de los participantes alcanzaron un tercer momento en el desarrollo empático. Esto permite afirmar que la hipótesis planteada en la introducción de la investigación se cumplió: La comprensión lectora de la narrativa que desarrolle la temática de la migración permitirá desarrollar en los participantes empatía hacia su comunidad.

Sin embargo, vale señalar que el estudio se vio limitado por el pobre número de participantes. Por lo tanto, se abre una posibilidad de reflexión científica posterior en el que se pueda profundizar sobre nuevos datos al ampliar la participación en la intervención. Además, sería interesante amplificar los objetivos propuestos y generar proyectos dirigidos al logro de acciones empáticas hacia la comunidad inmigrante. En estos podrían incluso complementarse los resultados obtenidos en esta investigación con análisis lingüísticos o sociológicos en función de descubrir las discriminaciones y violencias ejercidas y la reflexión sobre ellas como parte del desarrollo empático.

La presente investigación, y sus resultados, son oportunos en el contexto mexicano donde la inmigración sigue siendo un fenómeno que transforma los espacios. La discriminación se ejerce desde múltiples puntos de vista, y la comunidad inmigrante sufre de numerosos ejes de opresión que atraviesan sus cuerpos y los colocan como extraños ante los demás. Es menester la formación de ciudadanos capaces de incluir y no excluir, que busquen soluciones. Un primer paso para lograrlo es formar ciudadanos empáticos ante el dolor ajeno.

Referencias bibliográficas

- Ábrego, P. (2011). La frontera como sistema simbólico en la literatura mexicana contemporánea. *Revista surco sur*, 2(3). <https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=surcosur>
- Abu-Warda, N. (2008). Las migraciones internacionales. *'Ilú. Revista de Ciencias de las Religiones*, 33-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0707550033A>
- Álvarez, M. S., Jurado, A., y Muñoz, R. (2016). Experiencia para mejorar la comprensión lectora. *Babel-AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (25), 119-138. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/312>
- Amaya, M. A. (2016). Comprensión lectora y educación intercultural: Hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile. *Páginas de educación*, 9(1), 88-118. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682016000100004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Arce, L. (2009). Del papel a la mente: la lectura literaria desde una perspectiva psicolingüística. En M.E. Haury (Ed.), *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela* (pp. 77-97). Encuentro Grupo Editor. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/78956/leer-literatura-trayectorias-y-horizontes-de-la-lectura-literaria-en-la-escuela>
- Arizpe, E., Zárate, M., McAdam, J., y Hirsu, L. (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos*. Tomo 1. CERLALC. <https://cerlalc.org/publicaciones/estrategias-de-mediacion-cultural-en-emergencias-lectura-y-escritura-como-refugios-simbolicos-tomo-1/>
- Avilés, E.O. (2018). Indocumentado. En A. Chimal (Ed.), *La tienda de los sueños. Un siglo de cuento fantástico mexicano* (pp. 151-155). SM México.

- Banco Mundial (2023). Migrantes, refugiados y sociedades. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/ebc6a0c3-1b87-4669-b161-dbb2b5d2a7da/content>
- Blanco, C. (2000). Las migraciones contemporáneas. Alianza Editorial.
- Becerra, M. del S. P., Rueda, N. A. H., Parejo, E. E. V., & Posligua, M. F. C. (2024). Educación en valores para desarrollar la empatía en estudiantes de séptimo grado de educación general básica. *Sinergia Académica*, 7(Especial 5), Article Especial 5. <https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial>
- Calva, L. E., y Torre, E. (2020). Cambios y continuidades en la política migratoria durante el primer año del gobierno de López Obrador. *Norteamérica*, 15(2), 157-181. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2020.2.415>
- Cannavacciuolo, M. (2014). *Miradas en vilo: la narrativa de José Emilio Pacheco*. Beatriz Viterbo. <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddb-390e-7180-e053-3705fe0a3322/Miradas%20En%20Vilo.pdf>
- Carril-Merino, M. T., Andreu-Mediero, B., Calle-Carracedo, M. D. la, y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: Un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444771>
- Carrillo, C. D. (2003). "El viento distante": intertextualidad e intratextualidad. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (40), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6148008.pdf>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; (2), 6–23.
- Castro, Y. A., Alvarado, E., & Salazar, D. Y. (2023). *Desarrollo de la Empatía mediante la estrategia colaborativa de Simulación en estudiantes de Citología Cervical de la Facultad de Medicina de la UAS*. 12.

<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2022/A106.pdf>

Chartier, D. (2002). Les origines de l'écriture migrante. L'immigration littéraire au Québec au cours des deux derniers siècles. *Voix et images*, 27(2), 303-316.
<https://doi.org/10.7202/290058ar>

Clooney, G. (Director). (2017). *Suburbicon: bienvenidos al paraíso*. Paramount Pictures.

Colunga, S., García, J., y Blanco, C. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23.
<https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>

Comisión Nacional de Derechos Humanos e Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (2017). *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis. Encuesta Nacional de personas migrantes en tránsito por México*.
<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/Informe-Especial-Desafios-migracion.pdf>

Cruzata, A. y Rojas, M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337 - 356.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/1930/1/2016_Rojas_La-comprension-lectora-en-estudiantes-de-educacion-primaria-en-Peru.pdf

Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Editorial Pueblo y Educación.

Durand, J. y Massey, D. C. (2003). *Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Miguel Ángel Porruá/Universidad Autónoma de Zacatecas.

Fernández, C., Espinoza, G. y Choy, J. (2012). Inmigrantes hondureños en Tapachula: el papel del empleo, la educación y la salud en su proceso de integración. En T. Ramírez y M. Castillo (Eds.), *El estado de la migración. México ante los recientes desafíos de la migración internacional* (pp. 213-

236). Consejo Nacional de Población.
https://www.academia.edu/download/37237815/Mexico_ante_los_recientes_desafios_de_la_migracion_internacional_libro_completo_Salvador_Cobo.pdf#page=214

García, R. (2005). La enseñanza de la comprensión lectora: un problema interdisciplinario. En R. Mañalich, C. García y C. M. Frómata (Eds.), *Didáctica de las humanidades: selección de textos*. (pp.117-143). Editorial Pueblo y Educación.

García, J.A., Elosua, M.R., Garate, M. y Luque, J. (2004). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós.

Garciandía, J.A. y Garciandía, I. (2021). Semiología de la Migración. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.05.007>

Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo. En E. Ferreira y A. Teberosky (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4wwc&oi=fnd&pg=PA11&dq=Nuevas+perspectivas+sobre+los+procesos+de+lectura+y+escritura.&ots=x-REuFeQpl&sig=Q7Jka1NyFfRzoFBIEbOyKTtJ07U&redir_esc=y#v=onepage&q=Nuevas%20perspectivas%20sobre%20los%20procesos%20de%20lectura%20y%20escritura.&f=false

Gutiérrez, R. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. ISL. <http://hdl.handle.net/10630/10948>

Guzmán, N. (2009). *Todos los caminos conducen al norte: La narrativa de Ricardo Elizondo Elizondo y Eduardo Antonio Parra*. Fondo Editorial de NL.

Hernández, J.E. (2007). El análisis sistémico-integral del texto literario. En R. Mañalich, *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J.R. Montañó y A.M. Abello. (Comp.), *(Re)novando la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández, J. E., Díaz, J. A., y García, J. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. Pueblo y Educación.
<https://es.scribd.com/document/476894044/Introduccion-a-los-estudios-literarios-doc>

Hernández, J. E., Leal, R. S. L., y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 21, Article 21.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>

Herrera, G., y Chahín, I. D. (2012). *EMPATÍA-Guía de entrenamiento*. Edex.
<https://www.habilidadesparalavida.net/empatia/empatia.php#p=3>

INEGI (s.f.). *Distribución porcentual de la población emigrante internacional por país destino, 2014 y 2018*.
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Migracion_06&bd=Migracion&idrt=130&opc=t

Instituto Cervantes. (2017). *José Emilio Pacheco. Biografía*.
https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/jose_emilio_pacheco.htm

Kanellos, N. (2011). *Hispanic Immigrant Literature: El Sueño del Retorno*. University of Texas Press.
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=MDTIDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Hispanic+Immigrant+Literature:+El+Sue%C3%B1o+del+Retorno&ots=IDClvAPuWS&sig=khI2tWza7Zu1945cMakM180faWl&redir_esc=y#v=onepage&q=Hispanic%20Immigrant%20Literature%3A%20El%20Sue%C3%B1o%20del%20Retorno&f=false

- Ledesma, A. (1998). Undocumented crossings: narratives of Mexican immigration to the United States. En David Maciel (ed.), *Culture Across Borders: Mexican immigration and popular culture*. Prensa de la Universidad de Arizona.
- León, A. M. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo social*, (7), 59-76.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8476/9120>
- León, M. D. L. (2018). *Estrategia de intervención para el desarrollo de comprensión lectora en alumnos de primer semestre de educación media superior* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana Puebla.
<http://hdl.handle.net/20.500.11777/3778>
- López, M. B., Filippetti, V. A., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), Article 1. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- López, M., y Planillo, S. (2021). El alumno de educación secundaria frente a las noticias falsas: resultados de una intervención didáctica. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 39-56.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.39>
- López, S. (2024). El extraño caso de la ficción de Édgar Omar Avilés. *Revista de cultura y artes*. <https://revistapurgante.com/el-extrano-caso-de-la-ficcion-de-edgar-omar-aviles/>
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S., y Yanqui, F. E. (2020). *Paradigma sociocrítico en investigación*. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*.
[https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpag=1&bfsearch=&bffol](https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpag=1&bfsearch=&bffolder=80567&prev=bf)
[der=80567&prev=bf](https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpag=1&bfsearch=&bffolder=80567&prev=bf)

- Menczel, G. (2012). Creación de lo fantástico: la función narrativa de la descripción en "Algo en la oscuridad" de José Emilio Pacheco. *Lejana. Revista Crítica de Narrativa Breve*, (4). <https://doi.org/10.24029/lejana.2012.4.42>
- Milenio. (19 de noviembre de 2018). *Protesta contra migrantes supera a simpatizantes en Tijuana* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=X7jI1rQgL6s>
- Mora, E. (2012). Del sueño americano a la utopía desmoronada: cuatro novelas sobre la inmigración de México a Estados Unidos. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, (54), 269-295. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742012000100011&script=sci_abstract&tlng=pt
- Moslund, S. P. *Migration Literature and Hybridity*. Palgrave Macmillan, 2010. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=gP0YDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Migration+Literature+and+Hybridity&ots=OrXE-rbxZK&sig=Kwd9KVD_7yjcZOadTpMip4jm3nk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Moya, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). *Bases neuronales de la empatía*. 50(02), 89-100. <https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>
- Nájera, J.N. (2020). Personas en situación de movilidad con perfil y en proceso de asentamiento en México. *Migraciones en México: fronteras, omisiones y transgresiones. Informe 2019*, 39-58. <https://redodem.org/informes/10>
- OIM. (2022). Perfil Migratorio de México. Boletín Anual 2022. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf>
- Orjuela Santamaría, F. M., Rozo Vargas, F. M., & Valencia Bohórquez, M. V. (2010). *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de*

la Institución Educativa Distrital Las Violetas.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.410>

Pacheco, J.E. (2000). *El viento distante*. Era.

Parra, A. (2023). Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos. *Revista Corpo-grafías*, 10(10), Article 10. <https://doi.org/10.14483/25909398.20302>

Parra, E.A. (2008). El caminante. *Revista de la Universidad de México*, (48), 27-30.
<https://www.revistadelauniversidad.mx/download/ff3a0473-5e92-4dec-aedd-a6fdcc0d9a2e?filename=el-caminante>

Pfleger, S. (2019). Las dos caras del framing mediático de la migración en México: las personas-peligro y las personas-víctima contra el Estado-nación. *Discurso & Sociedad*, 13(4), 647-669.
https://www.researchgate.net/profile/Sabine-Pfleger/publication/338412427_Articulo_Las_dos_caras_del_framing_mediatco_de_la_migracion_en_Mexico/links/60185a67299bf1b33e40439c/Articulo-Las-dos-caras-del-framing-mediatico-de-la-migracion-en-Mexico.pdf

Pineda, G., Bermúdez, J., Orea, J.D., Díaz, M.R, Martínez, M., Chávez, R., Noriega, V., Tovar, L.A., Calderón, M.A., Zamora, M.S., Avilés, P. y Osorno, R.C. (2022). *Diagnóstico de la movilidad humana en Querétaro*. Coordinación del Centro de Estudios Migratorios.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9gfylneb-AhVaJkQIHAB8C5IQFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.politicamigratoria.gob.mx%2Fwork%2Fmodels%2FPoliticaMigratoria%2FCPM%2Fforos regionales%2Fmultimedia%2Fdiag_Quer.pdf&usq=AOvVaw0DqFqtH9Rfm8zvLWB-fj1v

Presencia Universitaria UAQ. (1 de junio de 2023). *Directivo del PAN estigmatiza a migrantes en Querétaro: Agustín Escobar Ledesma | A Salto de Página*

[Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=eWbODFO8vfY>

Real Academia Española. (s.f.). Emigrar. En *Diccionario de la lengua española*.
Recuperado en 26 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/emigrar>

Real Academia Española. (s.f.). Inmigrar. En *Diccionario de la lengua española*.
Recuperado en 26 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/inmigrar>

Real Academia Española. (s.f.). Migración. En *Diccionario de la lengua española*.
Recuperado en 26 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/migraci%C3%B3n>

Reese, S., Gandy, O. y Grant, A. (Eds.) (2001). *Framing Public Life: Perspectives on Media and our Understanding of the Social World*. Mahwah. Lawrence Erlbaum.

Reyes, H. A. (2019). Cartografías literarias: Anotaciones a propósito de la novela de migración mexicana. *Literatura mexicana*, 30(1), 141-170.
<https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.30.1.2019.1162>

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Editorial Bellaterra.

Rodríguez, O. (2022) ¿De dónde salieron ya dónde se fueron? Migración interna de regiones de alta violencia en México en las últimas dos décadas. *EURE (Santiago)*, 48(144), 1-23. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612022000200012&script=sci_arttext

Rodríguez, S. (2009). El espejismo del desierto: migración femenina en la literatura mexicana. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(2), 139-150. <https://doi.org/10.15517/rfl.v35i2.1146>

Rodríguez, T. R. (2023). El derecho de la movilidad humana desde los derechos humanos de las personas migrantes en México. *Universita Ciencia*, (30), 44-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7843430>

- Roméu, A. (2004). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En R. Mañalich, *Taller de la palabra*. (pp. 17-19). Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). *Teoría y práctica del análisis del discurso: Su aplicación en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2004). *Literatura de emigración de origen español en Alemania: Modelos literarios para una sociedad multicultural* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=167599>
- Sánchez, E. (2013). Trayectorias laborales de sinaloenses en Tijuana: una precarización continua. En Martínez, A.; Maza, O.; Gomis, R.; Morales, J.J. (eds.) *Transformaciones en el mundo del trabajo: retos actuales, perspectivas a futuro*. Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo.
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32555>
- Santa Cruz Terán, F. F., y Olano Bracamonte, S. M. (2021). Efecto de un programa lúdico basado en valores para mejorar la empatía en adolescentes. *Conrado*, 17(81), 299-306.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400299&lng=es&tlng=pt
- Secretaría de Gobernación. (2018), *Nueva Política Migratoria del Gobierno de México* 2018 – 2024.
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/530166/Nueva Política Migratoria 2018-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/530166/Nueva_Politica_Migratoria_2018-2024.pdf)
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Silva, César. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Education.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Solé, I. (1992). El reto de la lectura en M. Colén, J. Fraile y C. Vidal (Eds.), *Estrategias de lectura* (1 ed. pp. 17-22). Grao.
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=8cp7am1yjDoC&oi=fnd&pg=PA10&dq=Estrategias+de+lectura+Sol%C3%A9&ots=iPgWhG35fg&sig=OW9kNwDLGjjQ0EZBJUyOmSPcGqk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Stanišić, S. (3 de noviembre de 2008). Three myths of immigrant writing: A view from Germany. *Words without borders*.
<https://wordswithoutborders.org/read/article/2008-11/three-myths-of-immigrant-writing-a-view-from-germany/>
- Sucunchoque, B. Y. (2018). *La comprensión lectora como herramienta básica en el aprendizaje de la lengua castellana* [Tesis de maestría].
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34479/u807749.pdf?sequence=1>
- Torres, T. (2018). Efecto vudú: posmodernidad y la disolución de fronteras espacio-temporales en la narrativa fantástica mexicana de inicios del siglo XXI. *Connotas. Revista de crítica y teoría literarias*, (18), 59-77.
<https://connotas.unison.mx/index.php/critlit/article/view/99>
- UNAM Global TV. (28 de febrero de 2024). *Poder adquisitivo y origen étnico: claves en discriminación selectiva hacia migrantes* [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=I0UI-oBnFwg>

UNESCO. (2023). *Estrategia regional de la UNESCO sobre la movilidad humana para América Latina y el Caribe 2022-2025*.

<https://www.unesco.org/es/articles/estrategia-regional-de-la-unesco-sobre-movilidad-humana-para-america-latina-y-el-caribe-2022-2025>

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2024). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias*. Secretaría de Gobernación.

http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2024/Boletin_2024.pdf

Vallecillo, N. R., Ligored, V. M., y Rodríguez, M. C. (2022). Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: Un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de les Arts*, 16, Article 16.

<https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.4>

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Pres.

https://www.academia.edu/download/77815914/Teun_20A_20van_20Dijk_20_20Walter_20Kintsch_20-20Strategies_20of_20Discourse_20Comprehension.pdf

Vera, A., y Jara, P. (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*.

https://www.researchgate.net/publication/353830472_El_paradigma_socio_critico_y_su_contribucion_al_Practicum_en_la_formacion_inicial_docente

Anexos

Anexo 1

Encuesta que sirvió como prueba diagnóstica inicial.

¡Hola!

A continuación, te presentamos una serie de preguntas. Para nosotros es muy interesante conocer tus reflexiones respecto a ellas.

Por favor, tómate el tiempo necesario para responderlas y, sobre todo, expresa tus más sinceros pensamientos.

Tu nombre solo será utilizado para fines estadísticos en relación al proyecto de investigación-intervención del cual formas parte.

¡Gracias por tu tiempo y tu participación!

1. ¿Cómo te llamas?
2. De las siguientes cualidades señala las 3 que más te caracterizan.

Honestidad, Altruismo, Empatía, Sinceridad, Concentración, Sensibilidad, Nobleza,
Paciencia, Ecuanimidad, Intransigencia

3. La inmigración es fenómeno propio del contexto mexicano, pero también de Querétaro. Describe una experiencia negativa sufrida por algún inmigrante que hayas conocido (puede ser un hecho que presenciaste, leíste, conociste por las noticias o te contó alguien).
4. ¿Cómo te sentiste al conocer esa experiencia? ¿Por qué te sentiste así?
5. ¿Qué emociones surgen en ti al acercarte a inmigrantes en situación de calle?
6. Escribe 5 calificativos o cualidades con los que describirías a esta comunidad.

7. ¿Eres capaz de comprender los desafíos que atraviesa esta comunidad en la sociedad de acogida? ¿Por qué?
8. ¿Has conversado alguna vez sobre la comunidad inmigrante con tus amigos o familia? Comenta cuáles fueron las principales ideas que defendiste o aquellas con las que estuviste de acuerdo.
9. A partir de las emociones que han surgido en ti en tu relación con esta comunidad, ¿has decidido llevar a cabo alguna acción para influir en ella? Descríbela.
10. Piensa en una situación en la que tuviste la oportunidad de ayudar a un inmigrante, pero no lo hiciste. ¿Qué factores consideraste al tomar esa decisión?
11. Enumera cuáles son, según tu criterio, los principales problemas que enfrenta esta comunidad.

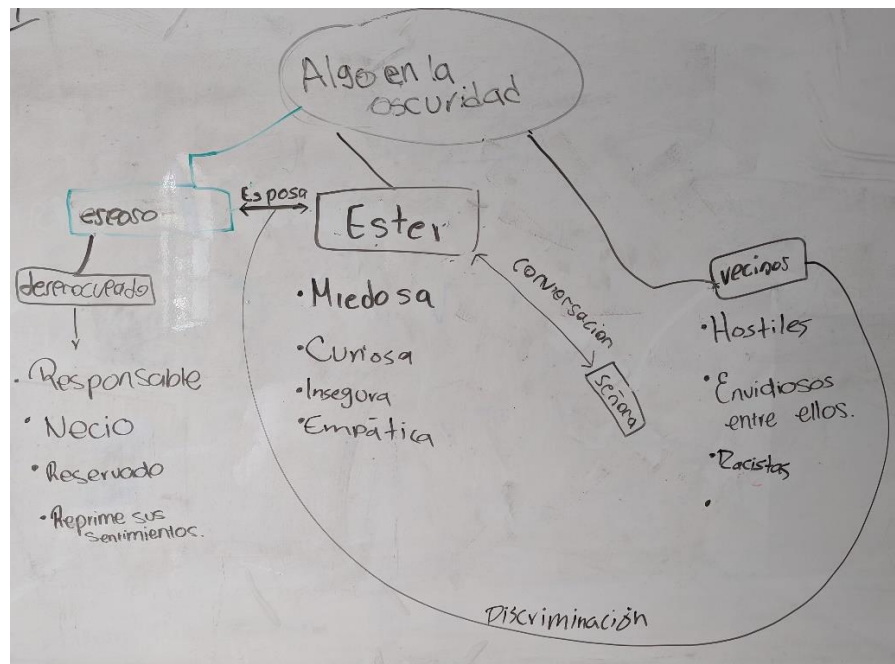
Anexo 2

Caracterización inicial de los participantes sobre los inmigrantes



Anexo 3

Caracterización de personajes (Sesión 1)



Anexo 4

Respuestas al Estudio independiente de la Sesión 1 (inciso a)

E2

< Notas

2. Yo personalmente soy una persona desconfiada, me gusta lo aterrador pero si me tocara experimentar una situación así, reaccionaría de inmediato, he jugado bastantes juegos de terror y se que siempre hay que sospechar de todos y de todo, analizar a todos y todo lo que sucede a nuestro alrededor, la gente, el pueblo, absolutamente todo. Principalmente por lo que dice la señora de la tienda. Si se me presentara una situación así, actuaría de inmediato, buscaría respuestas, y si no las hubiera las encontraría de cualquier manera. No me quedaría de brazos cruzados a esperar a que algo malo me pasara por una intuición de q algo sucede en ese lugar, algo desconocido y aterrador. Sobre todo soy una persona muy curiosa, si no investigo por sentir que algo más sucede ahí, investigaría por mera curiosidad, algo malo estaba pasando ahí y de una manera o otra tendría que descubrirlo.

< Notas

1. En el primer acto se cuenta que en la casa a la que se mudaron estaba llena de ropa, muebles en desorden, cartas, papeles, alimentos cubiertos de moho, esto da una referencia a que los anteriores dueños escaparon de "algo" o de "alguien", esto nos deja con una incógnita, sobre por qué ellos escaparon tan apresuradamente? Dejando todas sus cosas ahí sin más. El ambiente que se torna durante la historia es bastante creepy, en el primer acto también se cuenta que el vecindario es bastante aterrador, el silencio, lo tranquilo que estaba el vecindario, tan tranquilo que parecía poner demasiado intranquilo a él esposo de Ester. Es bastante creepy la manera en la que describen como es el vecindario, las casas, la gente, todo a su alrededor es extraño e inquietante.

E3

Me sentiría angustiado algo intrigado por la gente de la zona por su forma de vivir tan alejada una de la otra tal vez no podría dormir en pocas palabras me sentiría vulnerable, Tanto por la gente de la zona y animales que matan por gusto entonces serían muchas emociones negativas por ejemplo =

Emociones

intriga
Miedo
Angustia
insognio

ALGO EN LA OSCURIDAD

ELEMENTO DE SUSPENSO

1 misterio de la situación

2 Gato perro lobo

3 Lo que dicen de los ex dueños de la casa

4 La señora de la tienda

E4

• Extrae los elementos (acciones, objetos o ideas) que confieren un ambiente de suspense o terror en la escena.

La parte donde la señora de la tienda le dice a Ester que se vayan de ahí le da un toque de suspense a la trama.

• Comenta en un párrafo de no menos de 5 oraciones, cómo te habieras sentido tú al estar en una situación igual.

Yo me hubiera asustado, pero hubiera intentado hablar con la señora para ver a qué se refería y ver si es posible solucionar el problema.

E5

TAREA 30 05 24 Scribe

a) Extrae los elementos (acciones, objetos, ideas) que confieren un ambiente de suspense y terror a la historia.

- Teléfono arrancado
- Ropa esparida
- Muebles en desorden
- Pueblo bombardeado
- Muertos
- Fantasma
- Espectros
- Objetos abandonados
- Me incorporé de un salto
- Perro-lobo con cabeza de gato
- Olar a muerte.

b) Comenta en un párrafo de no menos de 5 oraciones, cómo te habieras sentido tú al estar en igual situación.

- La verdad es que me hubiera sentido muy excluida, y quizás para no sentirme así, buscar la forma de entacar con los vecinos, solo para ser aceptada, sin embargar con la visión y enfoque de que esas personas puedan cumplir sus pensamientos, y tengamos sana convivencia. Respeto a las distintas costumbres, comprensión y empatía.

Anexo 5

Respuestas al Estudio independiente de la Sesión 1 (inciso b)

E2

Suburbicon

1. Ambos residentes llegan y no son bienvenidos a el lugar al que se mudan, de inmediato quieren expulsarlos
2. En el cuento y en la película al llegar, los ven con cierta extrañeza y desagrado, solo quieren que se vayan.
3. Ambos protas son un hombre y una mujer, a excepción de que en la película la esposa del prota muere por una deuda con la mafia y vive con su hijo y la hermana de su esposa.
4. Siento que el principal motivo de la discriminación hacia los recién llegados es por que son de tez negra, en una época como los 80s no eran bien vistos por los blancos
5. Los recién llegados tuvieron que poner una cerca en su casa por las amenazas tan constantes de los vecinos blancos hacia ellos, a tal punto que llegan a invadir su propiedad, desde el principio intentaron de todo para que ellos se fueran y como no lo hicieron, llegaron a hacer todo un caos en su casa, incendiaron su auto y dañaron su propiedad. Nadie los quería
6. A diferencia de el niño, hijo de el prota, fue el único que se junto con el hijo de la familia de tez negra, el único que no lo hizo menos ni lo discriminó.
7. No justifico la violencia en ninguno de los casos, ni en la película ni en el cuento, fueron injustos al tratarlos así y no lo merecían

9:21

E4

Suburbicon

a) Comente aquellos aspectos semejantes entre la película y el texto analizado. Atención fundamentalmente a:

- ✓ Concepción de los habitantes del pueblo de las cualidades del propio pueblo (tanto en sentido físico como moral)
- ✓ Recién llegados
- ✓ Reacciones de los vecinos hacia ellos
- ✓ Justificación de las acciones hacia los recién llegados
- ✓ Violencia
- ✓ Resultado final
- ✓ ¿Crees que correcto lo ocurrido con las casas de los recién llegados en ambos casos? ¿Por qué?

a) Los habitantes del pueblo tienen la concepción sobre el mismo pueblo que todos son muy egoístas e hipócritas entre ellos mismos.

Los recién llegados en ambos casos son excluidos, rechazados la mayoría de las veces y los tratan muy diferente. La reacción de los vecinos hacia los recién llegados fue muy negativa por ambas partes, provocando racismo y xenofobia hacia la gente nueva.

Ellos fueron discriminados y tratados con indiferencia en más de una ocasión.

La justificación de los habitantes por todas estas acciones y emociones expresadas era que los recién llegados eran diferentes y que por eso no merecían el mismo trato.

En ambas partes hubo violencia explícita, llegando incluso al asesinato.

Al final de ambas historias terminamos mostrando a los vecinos nuevos solo por ser diferentes a ellos.

b) No estoy de acuerdo, porque para empezar fueron tratados así solo por tener costumbres diferentes, o por tener color de piel diferente o solo por venir de otro lado. Eso está muy mal, debemos tratar a todos por igual, sin importar nuestras diferencias, después de todo seguimos siendo humanos.

E5

TAREA.

06 06 24 Scribe

Tarea Evaluativa

a) Aspectos semejantes entre la película y el cuento analizado.

b) ¿Crees correcto lo ocurrido con las pasas de los recién llegados en ambos casos?
¿Por qué?

a) Difamación y hostigamiento al ver a los nuevos:
- Reuniones del pueblo
- Racismo (discriminación).
- Violencia
- Tratar de llevarlos al río

- Diferentes creencias
- Miradas extrañas

b) No, porque hubo grandes actitudes desde un inicio, con fines muy malos, mucha violencia no merecida.

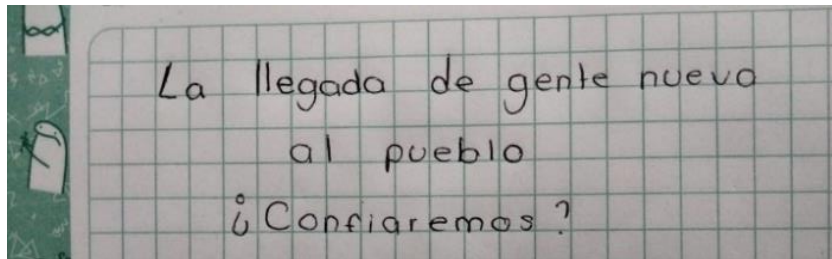
- 1er caso - Mayers - No correcto ya que todo fue provocado por el racismo y la intolerancia de la comunidad hacia una familia negra (Discriminación)

- 2do caso - Lodge - Actos vandálicos y sabotajes, falta de empatía, desconfianza, aversión, obligados a huir.

Anexo 6

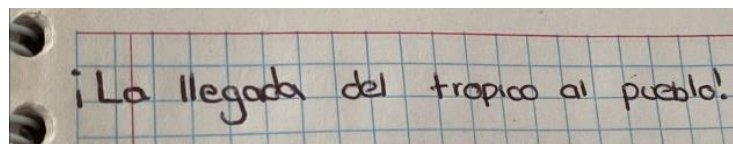
Creación de titulares (Sesión 2)

E1



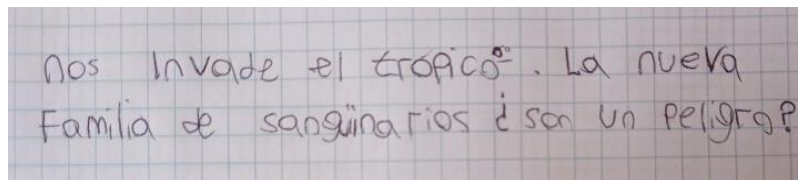
La llegada de gente nuevo
al pueblo
¿Confiamos?

E2



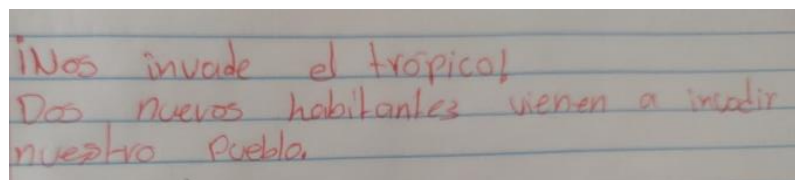
¡La llegada del trópico al pueblo!

E3



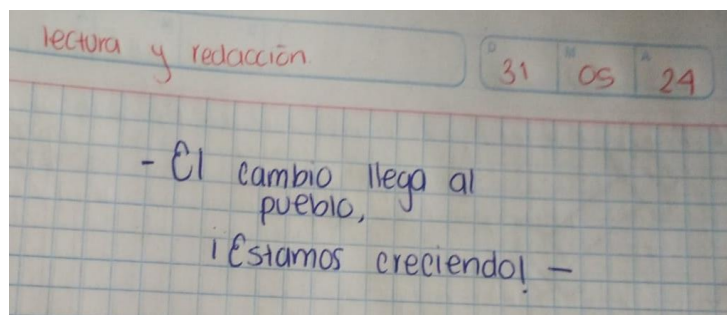
Nos invade el trópico. La nueva
familia de sanguinarios ¿son un peligro?

E4



¡Nos invade el trópico!
Dos nuevos habitantes vienen a invadir
nuestro pueblo.

E5



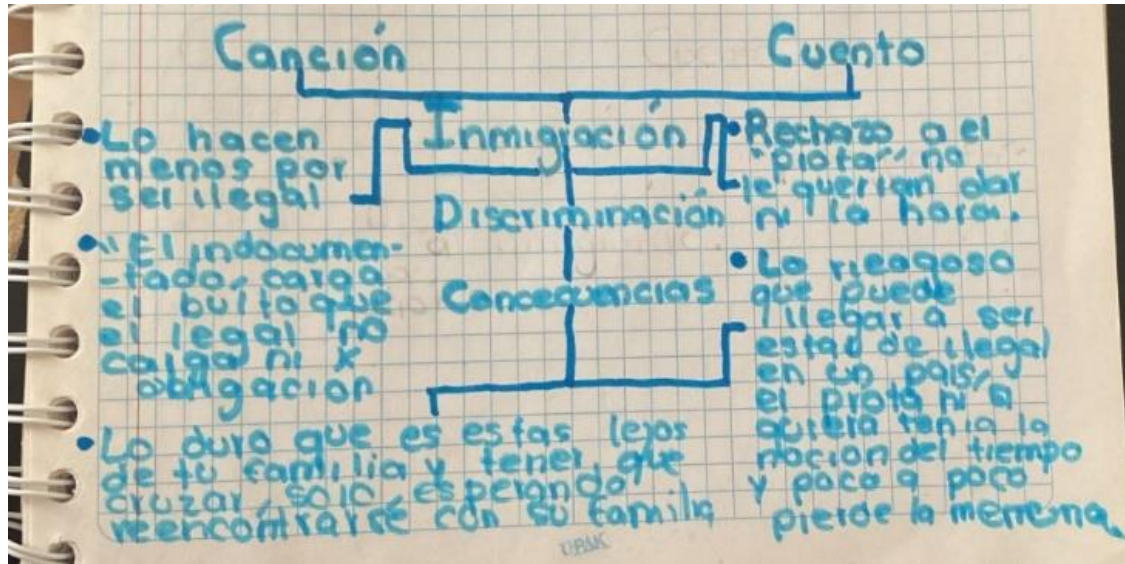
lectura y redacción 31 05 24

- El cambio llega al
pueblo,
¡Estamos creciendo! -

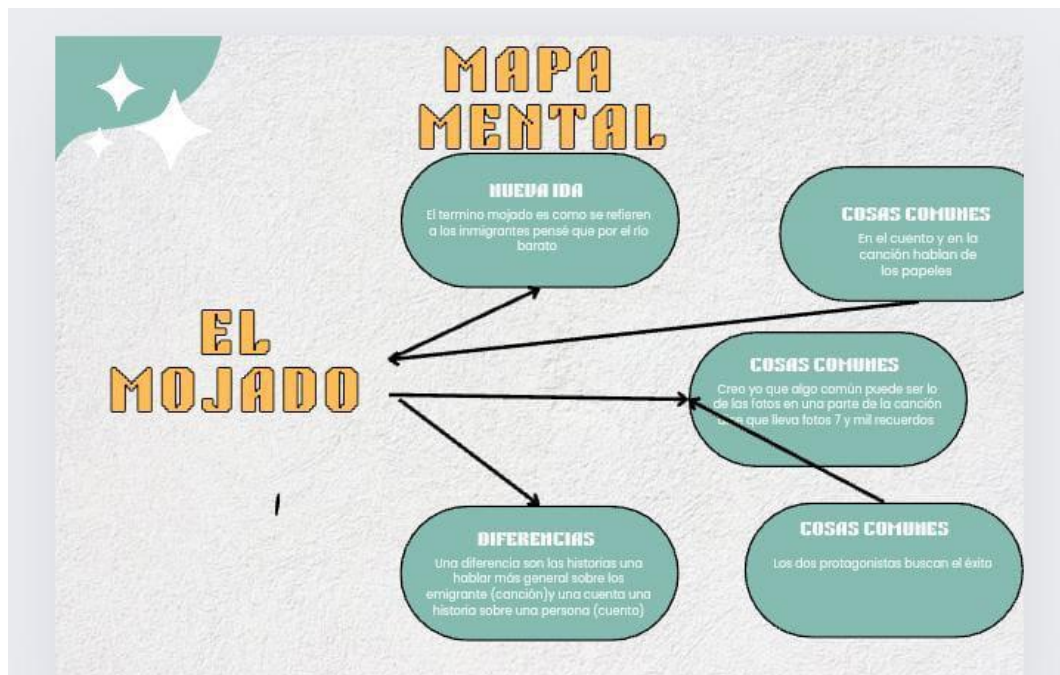
Anexo 7

Respuestas a Estudio Independiente (Sesión 3)

E2



E3



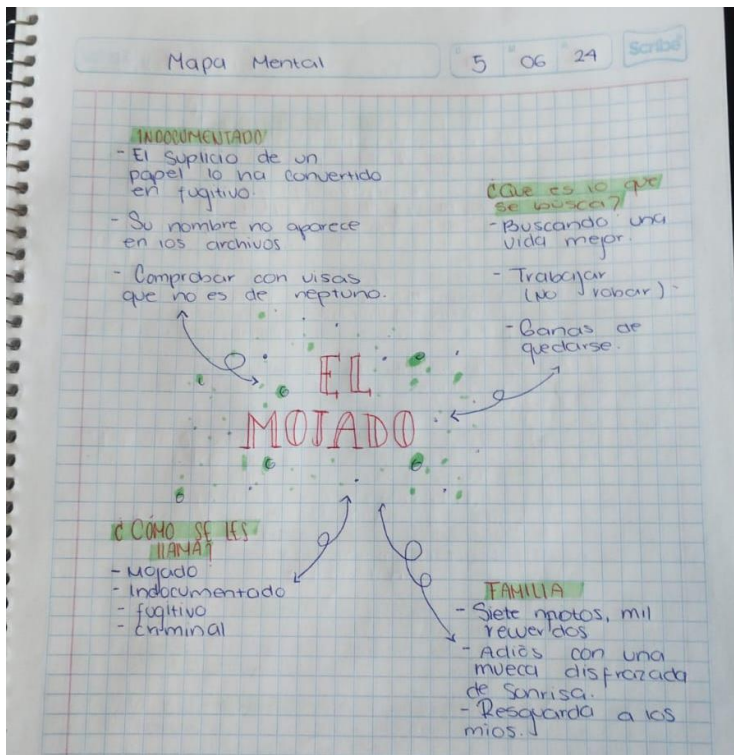
E4

Relación entre el cuento de la canción 'Mojado' de Ricardo Arjona con

Una relación que pueden tener con el cuento y la canción es que el protagonista del cuento quería o buscaba 'ser alguien' y mejorar su vida en E.U.A. y en la canción Ricardo Arjona como el migrante dejó su tierra natal con esperanza de encontrar mejores oportunidades.

También, en el cuento el protagonista gradualmente pierde su identidad, primero olvidando los nombres de sus seres queridos. Y esta pérdida de identidad termina en que adopta una identidad nueva con otras fotos. Y en la canción menciona la pérdida de identidad del migrante, quien al cruzar la frontera se convirtió en 'el mojado', que es como una etiqueta que lo despoja de su identidad y de su persona.

E5



Anexo 8

Creación de diarios (Sesión 4)

E1

PRIMEROS PASOS:
Tener que dejar mi hogar el lugar en el que he vivido hace tantos años, todos los recuerdos, la familia, los amigos, mi Navio etc. Dejar todo una vida para reconstruir una nueva en otro país, tener una vida mejor, no se como sentirme si sentirme triste, enojado o con nostalgia, me bloquearía mentalmente de saber que dgo mi vida en Tezcatlapepec. Los llevo a todos en mis fotos y en mi corazón.

LA CANTINA:
Solo quería un trago y el cantinero me saca como un perro de ahí. No sabía que para beber necesitabas papeles, en fin. Me senti excluido, fue demasiado gresero conmigo, ni la hora me quiso dar.
Sentía que no debería de estar ahí, que cometía un grave error al irme de Tezcatlapepec. Pero uno nunca sabe, tal vez el cantinero no me discriminó, solo no quiso vender nada ese día.
En fin, yo tenía una misión que cumplir, algo tan insignificante como lo que sucedió no me iba a arruinar mis planes.

EL VIEJO:
No puedo creerlo, lo unico que me motivaba a seguirlo, lo he perdido. Estoy demasiado triste no se si pueda continuar sin mis fotos, eran mi unico recuerdo de mi familia.
Olvido el nombre de mis familiares, no se que esta pasando. Siento que camina sin rumbo, me siento perdido, sin ganas. Es como un bucle infinito, todos los dias son iguales, olvido cosas tan basicas que hasta un niño sabe. No se que hacer, siento que ya no soy YO! No soy nada ni nadie que me paso? quien soy? he perdido la noción del tiempo. Mi objetivo era ser alguien pero creo que ahora no soy nada, no conviví con nadie, por supuesto, por que no tengo papeles. No recuerdo nada, avanzo todos los dias sin saber que pasa. Ya no me reconozco.

VUELVO A SER YO:
Creo que empiezo a recordar todo, es como si voluiera a la vida, me siento mas "vivo", que nunca, aunque lamento que la persona a la que le robe sus fotos ya no se sienta igual de "vivo" a como yo me siento.
Es genial, veo el mundo claro ahora, todo recupera sentido poco a poco, creo que ya soy alguien aunque no se exactamente si sigo siendo yo, la gente me volvió a tratar igual a como era antes, indiferentes ante alguien tan indefensa como una inmigrante ilegal. Creo que con el tiempo recordare todo de mi vida, o al menos lo mas importante que "deberia" recordar. Aun siento que no he cumplido lo que prometí antes de llegar aqui, así que como nadie vaga sin documentos, me encargue de conseguir unos nuevos al precio que fuera. Tengo que cumplir mi misión.

VIDA NUEVA:
Por fin! ya soy alguien y alguien importante sobre todo! ya me tratan realmente bien, creo que llegue a el punto de mi vida donde estoy mejor que nunca, solo que a veces me confunden no se si soy "la chica" o soy "La Ingeniera" es extraño, creia estar segura de quien era en fin. No creo que sea tan importante eso, x fin conseguí ser "alguien" aunque tal vez no se quien es esa "alguien". Por mis papeles que conseguí fue facil encontrar trabajo y mantener a mi familia aunque no estoy segura de quienes son realmente, pero no importa conseguí lo que queria y estoy feliz de lograrlo. Pero tratare de no entrar en detalles sobre mi pasado o el pasado de aquella indocumentada que alguna vez fui.

E2

Querido Diario

1 Cuando sali de mi pueblo nadie me senti muy raro, con miedo pero a la vez bien por que sabia que queria ser alguien en la vida y poder tener cosas mejores. Conoci a un pollero que me pidio mil dolositos de pesos, el dinero que habia sido fruto de la venta de un terreno, eso era mi unico patrimonio la verdad me senti un poco incomoda al saber que estaba dando mis unicas pertenencias ademas de que ya seguia con mi sueño y unas fotografías de toda mi familia. Viaje por muchas horas me pasaba demasiado, iba en el campo de rodillos. Junto con mas gente llena de sueños e ilusiones.

2 despues llegue al coname, sonaba, nos estaba guiando el pollero hicimos una fila india en el cerro hasta que llegue al alambrado que marcaba la frontera a EEUU hasta que la gente empezó a correr así que empecé a correr empecé a escuchar gritos dispersos pero yo seguia corriendo sin voltear a pesar de la angustia y miedo que sentia solo recuerdo que cai inconciente y desperté en la puerta de una cantina.

Pedi una cerveza y me preguntaron si tenia papeles se me hizo muy raro y extraño que todos me preguntaran por mis papeles y no me quisieran ayudar me sentia muy aislado y incomoda con todo lo que estaba pasando.

3 Despues conoci a un viejo que me hizo la misma pregunta pero el tampoco tenia papeles me empezó a hacer preguntas y me preguntó si tenia fotos la verdad no entendia nada y le dije que "si" solo senti un golpe cuando me desperté no sabia quien era estaba muy confundido, tenia miedo al no recordar porque estaba ahí y al no recordar si tenia familia incluso mi nombre solo estaba muy confundido no podia ni pronunciar una palabra bien estaba frustrado e confundido.

E3

después de vender mi terreno fui con el polero.
Claro estaba triste pues tenía que dejar a mi
novia y a mi familia. Pero ya tenía el dinero
en mano entonces no había vuelta atrás le pagué
mil dólares y con el corazón en la
mano y unas fotos de los que amo me fui.

2 Llegué cansado decidí tomar un trago entre
a una cantina donde me trataron como un perro
me dijeron que sin papeles ni la hora y no
solo en ese lugar en todos ~~era~~ ^{era} nadie. El hombre
me hizo robar ¿ese es mi sueño?

3 me siento cansado con sueño con hambre Perdi mis
mis algo no recuerdo quien soy y olvido cada
vez más me golpearon y robaron desde ese
momento ya no soy ~~yo~~ pero quien soy?

4 ^{pobre del ex dueño} hace poco conseguí unas fotos vuelvo a ser
yo recupero mi tierra pero no sé si soy ~~yo~~
camino por los pueblos tengo una teoría
y la voy a comprobar

5 Vida nueva: pude soportar el mal trato de las personas
de aquí por unos meses más, pero hoy terminé todo
eso me propuse que si no tenía papeles, tenía
que conseguirlos, no importa la forma.
Vi a un joven elegante y bien vestido, me acerqué
y sin que nadie se diera cuenta lo maté... tome
todos sus papeles y resultó ser un gran
ingeniero. Después escondí su cuerpo bajo
una pila de periódicos. Ahora ya estoy casado
y esperando mi primer hijo, solo que ahora
tengo vagas recuerdos de 3 vidas diferentes
que ya no tengo ni la menor idea de cuál
sea la mía.

5 comprobé mi teoría soy alguien me tratan
como humano tengo trabajo espere soy un
ingeniero maltrato directo a mis padres nose si soy
mi padre pues me dicen hijo. Pero soy alguien
solo me falta matar a dos personas pero
por fin mi sueño se hizo realidad

E4

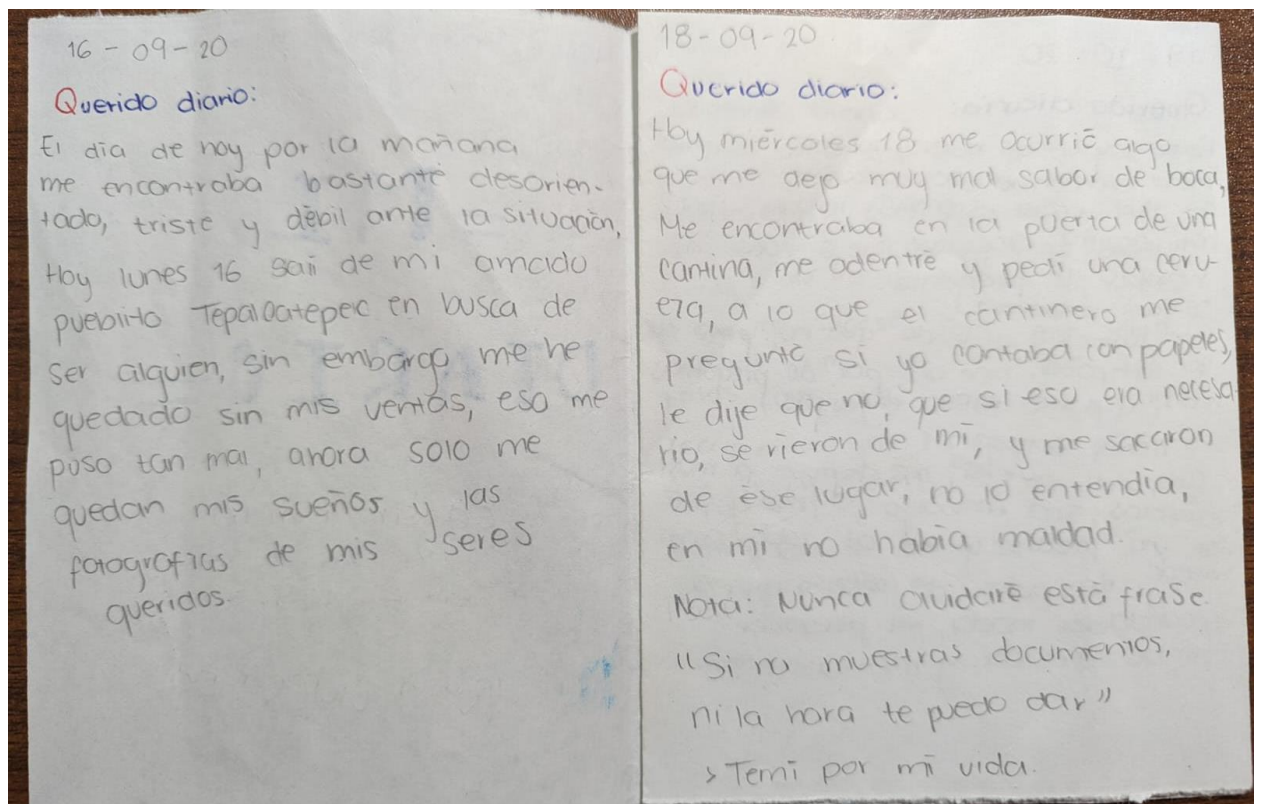
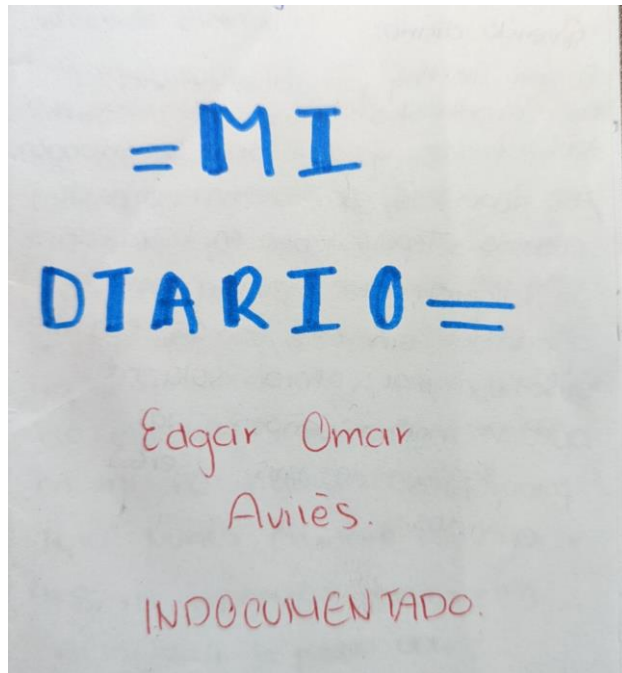
tema que eres el protagonista del cuento y decides crear
un diario de los momentos más importantes de tu trayecto.

1 Primeros Pasos: Hoy para mí, fue un día lleno de emociones
he dejado mi pueblo natal y a mi familia para buscar
una mejor vida en un país desconocido.
Me siento una profunda tristeza por dejar a mis
padres y a mis hermanos, pero tengo la seguridad
de que en un futuro regresaré con ellos siendo una
persona exitosa y con una vida digna.
Sé que no será fácil, pero espero que en poco
tiempo ya me esté dando lo suficientemente
bien como para mandarle dinero y bienes a toda
mi familia.

2 La cantina: Hoy fue un día difícil, la gente de este lado
parece no tener sentimientos. Pasé en ~~en~~ ^{cerca} de
una cantina, sediento y con mucha hambre, me
acercué a pedir un tequila o algo que me pudieran
ofrecer y no me quisieron dar ni la hora. Cada que
pedía un favor me respondían 'tienes papeles', y
solo por no tenerlos ni agua me quisieron dar.
Creo que esto es como una advertencia de lo
dura que será la vida en este lugar.
De cualquier forma en este momento y a no hay
vuelta atrás, no me daré por vencido y seguiré
luchando por tener una buena vida.

3 El viejo: No sé como empezar esto, me siento
una mezcla de tristeza, desesperación, y rabia.
Un viejo desgraciado me robó ~~mi~~ ^{el} único recuerdo
que tenía de mi familia, primero se acercó a hacerme

E5



19-10-20

Querido diario:

Hola, soy yo de nuevo, un mes después, mes en donde solo recorría poblados que eran siempre iguales, pero hoy ocurrió algo, un viejo tocó mi hombro. le pregunté:

-¿Traes papeles?

-Me contestó diciendo que no, pero que yo tampoco, hice un par de preguntas más, y entre ellas él dijo:

-¿Tienes fotos?

-Respondí que sí, me dispuse a mostrarlas, sin embargo él me golpeó con una piedra y me las robó, sentí miedo, después de eso yo no recordaba nada, mi persona cambió física y mentalmente.

*No se que día es.

Querido diario:

No me encuentro bien por lo que hice, me estaba consumiendo la melancolía, el estrés, el odio, y todo eso me lleva a hacer algo desafortunado, maté a un hombre, y repetí el mismo suceso que me había sucedido a mí, le arranqué sus fotos, fotos que hicieron que yo recuperara mi reflejo, un poco distinto y joven.

Nota: No sé como sentirme al respecto.

Mes después...

Querido diario:

Sí, habían sucedido por de suceso más, de los cuales no me sentía orgulloso.

Mi vida? cambió, todo era mejor pero algo dentro de mí estaba roto. No soy yo.

Y este no quise ser al buscar ser alguien.

Nota > Físicamente soy el muchacho —ahora adulto— de las fotos —Ingeniero de los documentos— y en alma soy el pueblerino de Tepalcatpec.

INDOCUMENTADO

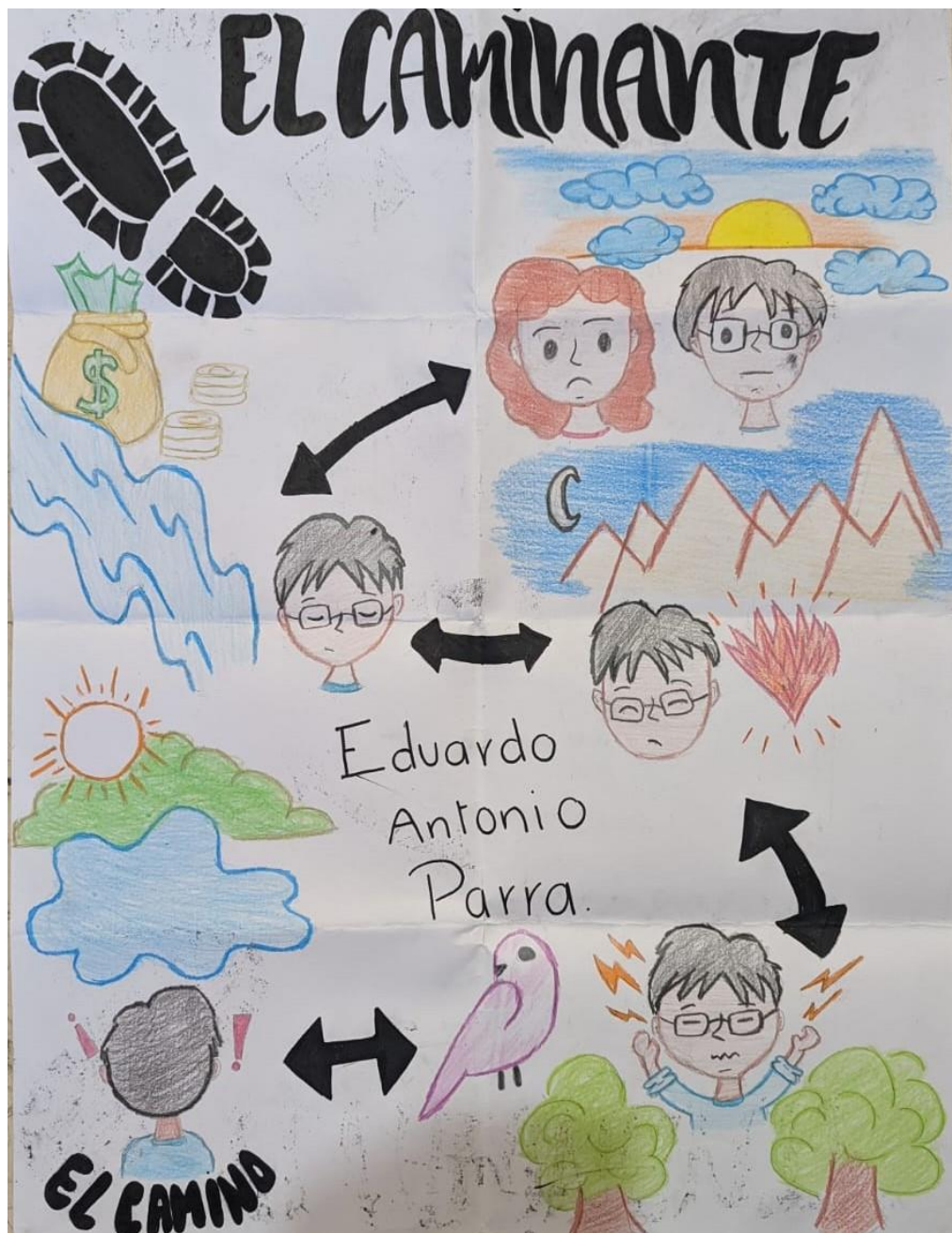
Anexo 9

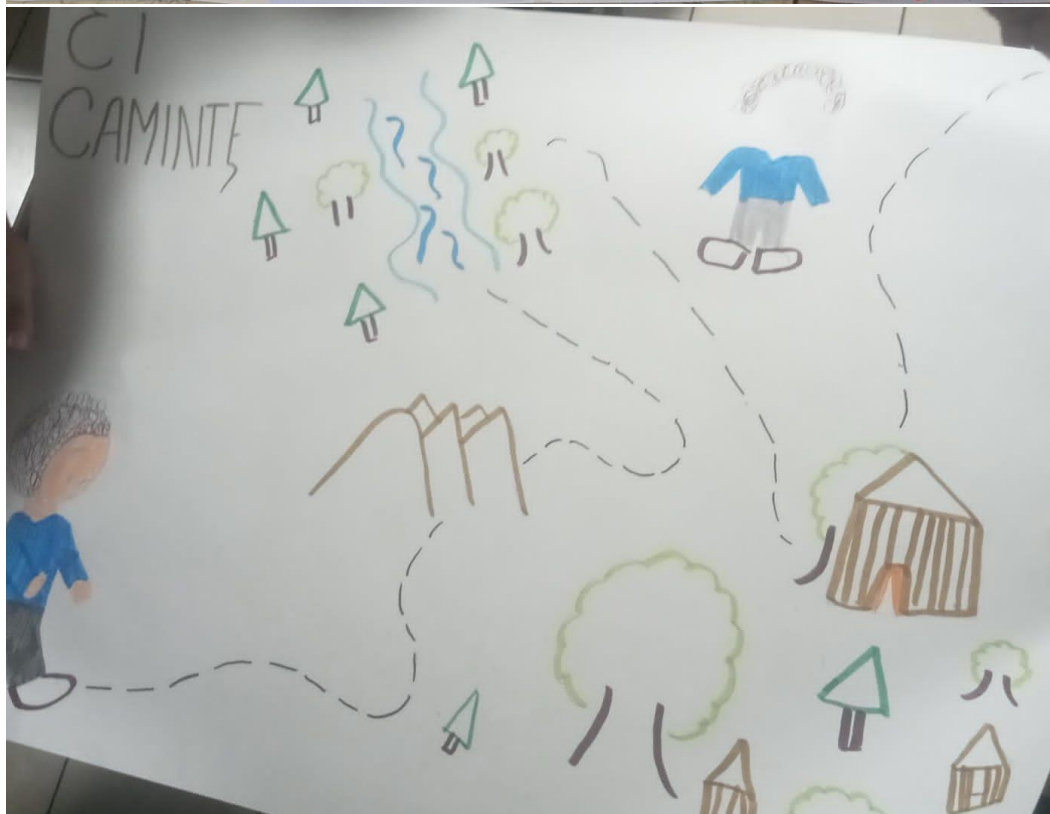
Comparación entre el lugar de partida y el de llegada (Sesión 5)

HOGAR	META
Feo	éxico
Familiar	Inseguro
Decadente	Pudiente
Acogedor	Distinto
el acatado	Cruel
Agropecuarios	Industria
Feliz	Grande
Íntimo	Buena economía

Anexo 10

Mapa emocional (Sesión 5)





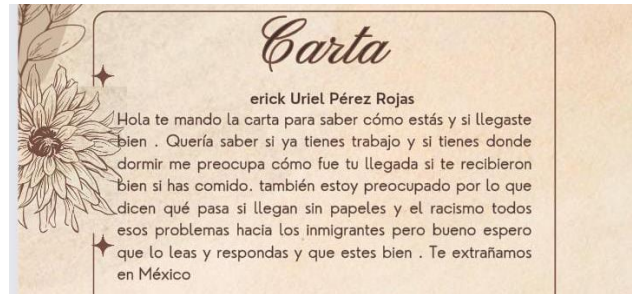
Anexo 11

Creación de carta a inmigrante (Sesión 6)

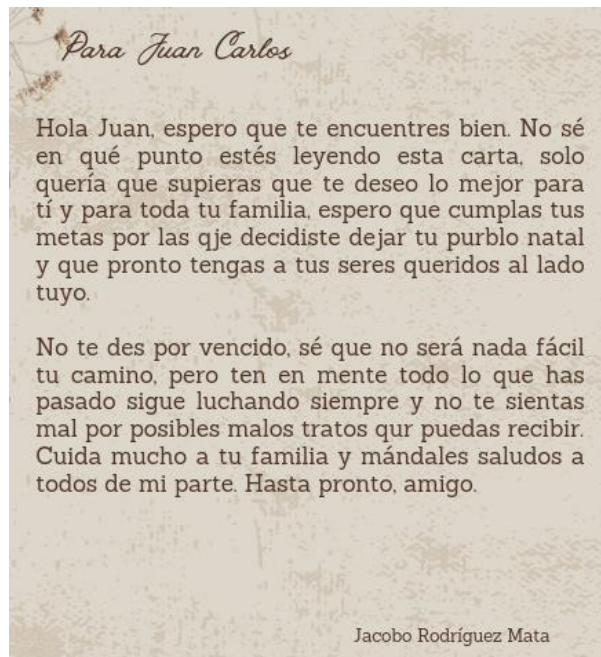
E1

Hola!! Como te encuentras?
aunque se que tal vez no la estás
pasando muy bien, pero no te rindas,
tienes una meta que cumplir así que no
te des por vencido, es muy importante
que sepas que será un largo, muy largo
camino, será difícil, claro que lo va a ser,
pero mucha gente como tu, pasa por
este infierno y logra llegar con bien a su
destino, va a haber momentos en donde
no sepas por que estás haciendo lo que
haces, pero créeme, siempre hay una
razón para hacer las cosas, y hay que
hacerlas cuando aún se pueda, ojalá
puedas responder a esta carta, te deseo
mucho suerte en tu camino y espero que
llegues con bien a tu destino. Ana~

E2



E4



E5

Querido inmigrante, a ti que leerás esta carta, quiero expresarte desde lo más profundo de mi corazón el respeto y el orgullo que siento por ti, por ustedes, son signo de valentía, fuerza, paciencia y amor por ti y los tuyos.

Es difícil desde mi punto decir que entiendo todas las dificultades por las que tienen que pasar, sin embargo, sé que encontrarás el camino, y con este tu destino, aún las adversidades ten en cuenta lo que eres y lo que tienes, no pierdas el rumbo, confía en tus pasos, en tus acciones, en tus metas.

A ti, que leerás esto que sea de tu agrado saber que tienes mi apoyo, y el de mucha gente mas, no retrocedas, mantente, y deja sentir todo.

Al final verás luz y esperanza, resiliente, así te veo, y te lo aplaudo, todo va a mejorar.▲