

Portada Externa de Tesis

Berenice
María
Martínez
Rodríguez

*Propuesta
didáctica para
aprehender la
singularidad
del
texto literario
en el nivel
medio superior
mediante el
análisis del
cuento
moderno y el
microrrelato*



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

*Propuesta didáctica para aprehender la singularidad del
texto literario en el nivel medio superior mediante el
análisis del cuento moderno y el microrrelato*

Trabajo escrito

Presenta:

Que como parte de los requisitos para
Obtener el Grado de

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DE ESTUDIOS LITERARIOS**

Berenice María Martínez Rodríguez

Dirigido por:

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Querétaro, Qro. a 20 de junio de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Propuesta didáctica para aprehender la singularidad
del texto literario en el nivel medio superior mediante
el análisis del cuento moderno y el microrrelato

por

Berenice María Martínez Rodríguez

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

Clave RI: LLMAC-302252

Portada Interna de Tesis



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

*Propuesta didáctica para aprehender la singularidad del
texto literario en el nivel medio superior mediante el análisis
del cuento moderno y el microrrelato*

Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

Berenice María Martínez Rodríguez

Dirigido por:

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Presidente

Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Secretario

Dr. León Felipe Barrón Rosas

Vocal

Dra. Martha Gabriela Mendoza Camacho

Suplente

Dr. Daniel Zavala Medina

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro. México
Fecha de apropiación por el Consejo Universitario: junio de 2023

Dedicatoria

A mis hijos Regina y Cristóbal, porque su ímpetu y entusiasmo me hacen seguir creciendo y aprendiendo siempre.

Gracias Alfredo por estar siempre aquí para mí, para nosotros.

A mamá Chila y papá Fili que seguramente me siguen mirando.

A mamá por enseñarme a perseverar.

Los amo.

Mi constante reconocimiento y entrega a mis entusiastas estudiantes, sin ellos no habría motivos para seguir leyendo literariamente el mundo.

Gracias a mis maestros, a todos, por mostrarme el camino.

La experiencia de la forma es el desafío que nos presenta el texto literario no sólo por lo que trata sino porque “... el modo en el que ha construido el discurso literario, el modo en el que ha armado el artefacto... nos están proponiendo un tipo de aprendizaje...”

Jordi Gracia en “La fascinación de la forma”

Resumen

Esta tesis es una propuesta de intervención didáctica que contribuye a la educación literaria en el nivel medio superior con el objetivo de que los estudiantes puedan comprender al texto literario en su especificidad y sus cualidades artísticas.

Este proyecto de intervención-acción propone formar lectores literarios; utilizando herramientas teórico metodológicas literarias y pedagógicas que propicien experiencias de lectura para aprehender al texto literario.

El capítulo I, el marco teórico conceptual, está conformado a partir de los presupuestos de *la triple mimesis* de Paul Ricoeur, *Mundos posibles* de Lubomír Doležel, Campos de referencia de Harshaw, *El arte como artificio* de Shklovski, la idea de la literatura puesta en el tiempo de Eagleton y la dimensión estética del texto literario según Sánchez Vázquez, para caracterizar así al texto literario. Acudimos también a la didáctica de la literatura: los planteamientos de la educación literaria y la teoría del aprendizaje entorno a la competencia lecto-literaria.

El capítulo II se acerca a la teoría de Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga y Julio Cortázar respecto al cuento moderno, y en el capítulo III, la microficción desde Violeta Rojo y Lauro Zavala. Esto con el objetivo de caracterizarlos como textos propicio para enseñar la forma literaria. En el segundo apartado del capítulo II y III respectivamente, se describen los resultados de la intervención didáctica: estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación diseñadas para distinguir y aprender las cualidades literarias de estos textos.

De acuerdo con la intervención didáctica a realizar espero propiciar en los estudiantes experiencias de lectura literaria donde reconozcan los niveles de significación del texto y sus juegos formales.

Palabras clave: competencia lecto-literaria; la forma literaria; teoría del cuento moderno; teoría de la microficción y el microrrelato; estrategias didácticas.

Abstract

This thesis is a didactic intervention proposal that contributes to literary education at the high school level with the objective that students can understand the literary text in its specificity and artistic qualities.

This intervention-action project proposes to form literary readers; using theoretical methodological literary and pedagogical tools that propitiate reading experiences to apprehend the literary text.

Chapter I, the conceptual theoretical framework, is based on the assumptions of Paul Ricoeur's triple mimesis, Lubomír Doležel's Possible Worlds, Harshaw's Fields of Reference, Shklovski's Art as Artifice, Eagleton's idea of literature set in time and the aesthetic dimension of the literary text according to Sánchez Vázquez, in order to characterize the literary text. We also turn to the didactics of literature: the approaches of literary education and the theory of learning around literary competence.

Chapter II approaches the theory of Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga and Julio Cortázar regarding the modern short story, and in the chapter III, the microfiction of Violeta Rojo and Lauro Zavala. The purpose of this is to characterize them as texts conducive to teaching the literary form. In the second section of chapter II and III respectively, the results of the didactic intervention are described: strategies, tools and evaluation instruments designed to distinguish and learn the literary qualities of these texts.

According to the didactic intervention to be carried out, i hope to propitiate in the students literary reading experiences where they recognize the levels of meaning of the text and its formal structures.

Keywords: literary competence; the literary form; theory of the modern short story; theory of the minifiction and the micro-story; teaching strategies.

Índice

Introducción.....	8
Análisis del curso de Literatura I hacia la justificación de mi problema de investigación	9
Cómo enseñar literatura. El planteamiento del problema: preguntas rectoras, ideas eje y objetivos.	12
Apartado metodológico	14
Capítulo I Aprender literatura desde las particularidades del texto literario	21
1 Del concepto del texto literario a sus posibilidades didácticas.....	21
1.1 Aprender a resignificar el mundo en la lectura literaria	21
1.2 Entre la realidad y la posibilidad de la obra literaria	26
1.3 Distinguir al texto por sus cualidades intrínsecas.....	32
1.4 Comprender la literatura puesta en el tiempo.....	35
2 A manera de conclusión	40
Capítulo II Aprender literatura leyendo y analizando cuentos modernos.....	43
1 La forma del cuento moderno	43
2 Sobre las posibilidades didácticas del cuento moderno	53
3 Propuesta de lectura, análisis e intervención de cuentos.....	58
Capítulo III Aprender literatura leyendo y analizando minificción y microrrelato... 	78
3 La forma de la minificción y el microrrelato.....	78
2 Teoría de la minificción y el microrrelato. Sus posibilidades didácticas	80
3 Análisis y aplicación	85
Conclusiones y resultados.....	96
Bibliografía.....	107
Anexos	111

Introducción

A través de mi experiencia docente, como profesora de literatura por varios años, encuentro una constante en la manera de acercarnos al texto literario dentro del aula de educación media superior que va de la revisión histórica a la utilidad de la literatura para adquirir competencias comunicativas. Debido a mi formación, me he preocupado porque mis estudiantes entiendan al texto literario como un objeto ideal, concebido con una finalidad estética y que esta condición trae consigo una estructura de forma-contenido específica. Sin embargo, creo que mis esfuerzos necesitan un soporte metodológico y teórico para que puedan considerarse una aportación a la educación literaria actual.

Cabe señalar aquí que, cuando hablo de la estructura forma-contenido del texto literario apelo a la idea que Jordi Gracia expone en su conferencia “La fascinación de la forma”. De tal modo que la experiencia de la forma es el desafío que nos presenta el texto literario no sólo por lo que trata sino por la manera en que se construye el discurso literario proponiéndonos un tipo de aprendizaje que debe ser diferenciado del cómo se concibe la realidad extraliteraria.

La pregunta que guía mi propuesta de investigación-acción es, cómo poner a los estudiantes de bachillerato que cursan la materia de literatura en una situación didáctica que los lleve a superar el nivel anecdótico o la mera revisión histórica de la literatura leída para clase.

Para ese cometido trato de desarrollar estrategias didácticas (materiales, recursos y actividades; métodos y técnicas; e incluso momentos y tipos de evaluación) que permitan llevar a los estudiantes a identificar los elementos formales y de contenido que particularizan al texto literario y lo dotan de cualidades estéticas.

Para ello utilizo un soporte teórico crítico literario y una metodología basada en la investigación-acción que me permite llevar a cabo una re-visión de los objetivos que se persiguen al poner al texto literario como contenido del curso de literatura en el nivel medio superior. De esta forma, las actividades en el aula de enseñanza literaria pueden direccionarse hacia un nivel que no sólo albergue la adquisición de las competencias comunicativas sino que privilegie su carácter autónomo y sus cualidades artísticas.

Análisis del curso de Literatura I hacia la justificación de mi problema de investigación

El curso de Literatura I del sistema SABES que se imparte en el quinto semestre de bachillerato, de acuerdo a su programa curricular busca que los estudiantes experimenten la literatura para aprender a conocer y valorar las formas artísticas de expresión del ser humano y participar en ellas por medio de la palabra.

Su propósito concreto es que los estudiantes tengan un acercamiento continuo con obras literarias que les permitan relacionarse con ellas como obras de arte, pero también como formas de ver la vida, expresión del pensamiento, acercamiento a la realidad o puerta para la creación.

De acuerdo con el enfoque por competencias genéricas y disciplinares contenidas en el marco curricular común que rige la educación media superior actualmente, también se prevé importante dentro de este curso el desarrollo de habilidades relacionadas con el análisis, la reflexión, la interpretación y la valoración de obras de la literatura en sus diversos géneros.

Hasta este punto, es importante señalar que el propósito del curso cede a un aplicacionismo de la educación literaria. La unidad de aprendizaje curricular de Literatura I del bachillerato SABES está orientada al estudio de la obra literaria dentro del marco de su contexto social y cultural con fines a que esta localización les permita a los estudiantes reconocerlos como medios de conocimiento de sí mismo y de los demás. Con todo ello, el objetivo del curso se orienta a la resolución de un problema social, como lo es la comprensión de la diversidad.

Además, el curso tiene como secuela o daño colateral, que tras el contacto cotidiano con la literatura los estudiantes puedan enriquecer su *lenguaje* y sus *formas*, lo que también los posibilita como creadores.

En un principio podría parecer que dicho curso busca hacer explícitos los valores del texto literario y promover actividades de recepción. Lo anterior tiene cómo lógica formar al estudiante de una manera tal, que su lectura personal pueda aceptarse como válida, y así nuestro lector estudiante esté en posibilidad de interpretar y valorar la obra.

Sin embargo, la forma en que acota la revisión de las obras literarias y la finalidad que le asigna a dicha lectura re-direccionan los esfuerzos educativo-pedagógicos del curso

hacia el incremento de habilidades comunicativas y socioemocionales así como a la creación de una conciencia socio-histórica. Por lo tanto, los objetivos terminan refiriéndose a educar en valores socio-culturales y socioemocionales o bien en competencias comunicativas, lo que acarrea como consecuencia que la enseñanza de la literatura se vuelva entonces una mera herramienta comunicativa y de convivencia. De ese modo resulta evidente que no hay aquí un acercamiento a la intensidad estética del texto literario ni a su singularidad estructural en franca omisión a sus cualidades simbólicas.

Los ámbitos de desarrollo del estudiante de educación media superior a donde desea abonar este curso son: apreciación y expresión artística; lenguaje y comunicación; convivencia y ciudadanía, así como habilidades digitales. Lo anterior conduce de una forma casi coercitiva, la lectura, las prácticas de análisis, las interpretaciones y los *productos de aprendizaje* hacia el desarrollo de habilidades que le sean “útiles” al estudiante en su vida futura. Sin albergar las posibilidades de significación literaria de los textos que revisan en el curso ni fomentar la apreciación estética de los mismos.

Desde nuestra perspectiva, es imperante el aplicacionismo en este curso como fin medible de la enseñanza de la literatura. Seguimos tratando de responder para qué sirve la literatura y cómo puede sernos útil en el contexto inmediato del estudiante, del profesor o de la institución misma. En lugar de valorar y validar las manifestaciones literarias en sí mismas y la forma en que un lector literario puede aprehender lo que le rodea que sería para nosotros un objetivo más acorde a los fines de la educación literaria.

En este curso el texto literario no es propiamente el centro de los esfuerzos pedagógico-didácticos, sino el pretexto para acercar al estudiante a adquirir competencias comunicativas, sociales e incluso digitales. Esto es claro en los temas que se proponen para el desarrollo del programa; cito aquí algunos ejemplos: *el sentido de la vida a través de la literatura del siglo XX; las posturas que hay en la literatura frente a los problemas sociales; la literatura y el rompimiento del status quo; las TIC como formas emergentes de literatura en la sociedad actual y para producir textos literarios; la importancia del lenguaje en la literatura y las formas de expresión poco utilizadas en el lenguaje cotidiano.*

El corpus literario que se propone para el desarrollo de estos temas responde a un aspecto de contenido relacionado con alguna problemática social o periodo histórico, cualidad o uso lingüístico y no a características propias del texto literario. Voy a citar sólo

un ejemplo: *Los problemas sociales en Nos han dado la tierra y En la madrugada*, de Juan Rulfo. Sin que se subraye la intención estética en el texto, la forma en que están dispuestos los hechos, los caracteres ni el ambiente en el cuento para construir un universo de significación con fundamentos e intenciones literarias.

Con todo lo anterior, me parece necesaria una propuesta de educación literaria en media superior que promueva en los estudiantes un nivel de comprensión significativo de la literatura como un objeto estético.

De esta forma, el proyecto de curriculum que enmarca mi proyecto será el que se define a base de experiencias. Entendiendo así que cada práctica educativa es una práctica curricular que contribuye o no al logro de aprendizajes esperados. El curriculum determina las relaciones entre administrativos, docentes, estudiantes y contexto escolar. De ahí que sea un factor determinante en las formas de segregación o integración que puede propiciar la educación.

Desde esta perspectiva, detectamos que el curriculum que hemos analizado no responde a las necesidades y objetivos de la comunidad educativa media superior en el sistema SABES del estado de Guanajuato en relación a la materia de literatura I. Nuestra pregunta de investigación incide justamente en lo que se debe comprender para desarrollar la competencia lecto-literaria en los estudiantes de media superior y que, en este primer acercamiento, encontramos que la escuela no lo proporciona. Es decir, no se incluye en el curriculum las herramientas, estrategias, contenidos y actividades que propicien el desarrollo de la competencia lectoliteraria.

De ahí que reconozca la necesidad de contar con un curso de literatura que pueda conducir al estudiante de nivel medio superior a observar la relación forma-contenido en el texto literario y la singularidad de que ésta lo dota frente al resto de los textos. Con las herramientas teórico metodológicas literarias y pedagógicas adecuadas podríamos propiciar experiencias de lectura que generen aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

Si conseguimos ubicar a nuestros estudiantes en situaciones de aprendizaje que no se queden en la instrucción, la información o el dato útil, encontrarán en la lectura literaria una experiencia transformadora que llegue a incidir en su visión de mundo y en la forma en que interactúan con su entorno.

Cómo enseñar literatura. El planteamiento del problema: preguntas rectoras, ideas eje y objetivos.

De todo lo anterior surge la preocupación por enseñar literatura desde su especificidad. La idea principal que desarrollo en mi trabajo es la necesidad de creación o diseño de instrumentos para analizar el texto literario en el aula media superior. Las secundarias son la manera en que se ha utilizado la literatura para incrementar solo competencias de comunicación o enfocadas a las ciencias sociales. De este modo, los instrumentos didácticos que se podrían utilizar para realizar análisis de textos literarios que acerquen realmente a aprehender las cualidades intrínsecas de la literatura constituyen el eje de nuestra propuesta de investigación-acción.

Mi pregunta de investigación es entonces, cómo poner a los estudiantes de bachillerato que cursan la materia de literatura en una **situación didáctica** que los lleve a una experiencia de aprendizaje significativo. ¿De qué manera el curso de Literatura I, que se imparte en el sistema de bachillerato SABES, contribuye a que el estudiante entienda al texto literario como un objeto ideal concebido con una finalidad estética y que esta condición trae consigo una estructura de forma-contenido específica? ¿Cómo orientar el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato que cursan la materia de Literatura I en el sistema SABES hacia un conocimiento que supere el nivel anecdótico o la mera revisión histórica de los textos leídos para clase?

Me pregunto cuáles *estrategias didácticas* (materiales, recursos y actividades; métodos y técnicas; e incluso momentos y tipos de evaluación) permitirían llevar a los estudiantes a identificar los elementos formales y de contenido que particularizan al texto literario y lo dotan de cualidades estéticas. Mi propuesta busca proporcionar a los estudiantes de educación media superior de herramientas didácticas que les permitan diferenciar al texto literario de otras manifestaciones textuales destacando su intención estética.

En este mismo sentido, acudiré a un **soporte teórico metodológico** que me permita llevar a cabo esta re-visión de los objetivos que se persiguen al poner al texto literario como contenido del curso de literatura en el nivel medio superior. Lo que los orienta hacia un

nivel que no sólo albergue la adquisición de las competencias comunicativas sino que privilegie su carácter autónomo y sus cualidades artísticas. En este contexto, busco identificar las teorías literarias y pedagógicas que me permitirían evaluar el diseño (objetivos, temas y corpus literario) del curso de Literatura I en el sistema de bachillerato SABES. De manera que dicho soporte teórico metodológico me permitiría re-direccionar los objetivos de dicho curso.

Conforme a lo anterior, los objetivos de mi trabajo son: describir cómo se puede enseñar la literatura en el nivel medio superior con un enfoque en la relación forma-contenido del texto literario y a la singularidad artística de que ésta lo dota. Me propongo diseñar, seleccionar, organizar y aplicar desde una perspectiva crítica y ética recursos literarios y didácticos que contribuyan al análisis literario en el aula media superior. Problematizar desde una postura teórico-crítica la perspectiva de lo literario y su tratamiento en el aula, para acercar a los estudiantes a un nivel de comprensión significativo de la literatura como un objeto estético, además de las competencias comunicativas y humanísticas que se supone debe adquirir.

Para ello, mi punto de partida será cómo conceptualizo a lo literario, qué es lo que quiero enseñar así como describir cómo se puede enseñar la literatura en el nivel medio superior a la relación forma-contenido del texto literario y a la singularidad artística de que ésta lo dota en el desarrollo del primer capítulo. Busco problematizar desde una postura teórico-crítica la perspectiva de lo literario y su tratamiento en el aula, para acercar a los estudiantes a un nivel de comprensión significativo de la literatura como un objeto estético, además de las competencias comunicativas y humanísticas que se supone debe adquirir.

En el segundo y tercer capítulo me ocuparé de diseñar, seleccionar, organizar y aplicar desde una perspectiva crítica y ética recursos literarios y didácticos que contribuyan al análisis literario en el aula media superior en la lectura y análisis de cuento y minificción respectivamente.

Apartado metodológico

Como resultado del análisis de los cursos de literatura que se imparten actualmente en la educación media superior puedo subrayar que éstos orientan sus objetivos hacia la revisión historicista o la adquisición de competencias comunicativas mediante el acercamiento al texto literario.

De ahí que reconozca la necesidad de contar con un curso de literatura que pueda conducir al estudiante de nivel medio superior a observar la relación forma-contenido en el texto literario y la singularidad de que ésta lo dota frente al resto de los textos. Con las herramientas teórico metodológicas literarias y pedagógicas adecuadas podríamos propiciar experiencias de lectura que generen aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

Si conseguimos ubicar a nuestros estudiantes en situaciones de aprendizaje que no se queden en la instrucción, la información o el dato útil, encontrarán en la lectura literaria una experiencia transformadora que llegue a incidir en su visión de mundo y en la forma en que interactúan con su entorno.

De lo anterior, me surgen varias interrogantes. Como ya hemos mencionado, la primera es de qué manera el curso de Literatura I, que se imparte en el sistema de bachillerato SABES, contribuye a que el estudiante entienda al texto literario como un objeto ideal concebido con una finalidad estética y que esta condición trae consigo una estructura de forma-contenido específica. La segunda, cómo orientar el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato que cursan la materia de Literatura I hacia un conocimiento que supere el nivel anecdótico o la mera revisión histórica de los textos leídos para clase. Y finalmente, qué estrategias didácticas podrían llevar a los estudiantes de media superior a identificar los elementos formales y de contenido que particularizan al texto literario y lo dotan de cualidades estéticas, dentro de dicha materia.

Teniendo éstas interrogantes como eje de mi investigación-acción recurro a los planteamientos de Pierre Bourdieu para definir mi metodología de investigación, sobre todo a partir de su propuesta de la ruptura epistemológica. Ya que como lectora literaria, maestra de literatura e investigadora me encuentro situada en medio del propio objeto de estudio que deseo analizar y sobre todo porque deseo encontrar una vía que me permita mostrarlo

de acuerdo a su naturaleza literaria y dé sentido frente a mis estudiantes; y sobre todo que de ese encuentro surja un aprendizaje significativo.

La ruptura epistemológica planteada en “El oficio del sociólogo” (Bourdieu, 35) consiste en una tarea propia del investigador. Este proceso implica de acuerdo con el autor que quien investiga las ciencias sociales y humanidades debe reconocer cuáles son los obstáculos para acceder a la comprensión de su objeto de estudio y aplicar las técnicas de ruptura que nos aleje de la ingenuidad reproductiva de otros investigadores.

De esta forma, el primer obstáculo al conocimiento de lo social son las prenociones del sentido común debido a la “la familiaridad con el universo social” lo cual constituye un obstáculo epistemológico (Bourdieu: 26). Para resarcir esto, Bourdieu plantea que éste es el principio de la no conciencia, lo que implica apartarse de los presupuestos inconscientemente asumidos que engendran prenociones. En otras palabras, se trata de no quedarnos con lo primero que pensamos, ni tampoco con lo que nos dicen o vemos, o las primeras impresiones que “nos dan” los sujetos estudiados. A este respecto es cierto que no podemos acercarnos a la verdad de nuestro problema de investigación escindidos totalmente de las relaciones histórico-sociales que tiene con el contexto en que se sitúa y donde lo observamos. Las prenociones son propias del investigador de las ciencias sociales y humanas pues vive en sociedad. De ahí que resulte fundamental romper con lo que proviene del mundo que lo rodea. Bourdieu añade que “el primer obstáculo epistemológico es lo que ya sabemos del mundo” en este caso de la literatura como lectores y enseñantes (Bourdieu: 27).

El segundo obstáculo es el lenguaje común proveniente del conocimiento cotidiano o no científico, lo que da lugar a la sociología espontánea porque “encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o expresiones complejas construidas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente” (Bourdieu, 37). Lo anterior se relaciona con las prenociones y la ilusión del saber inmediato. En el que hacer de los estudios literarios y aun más en la enseñanza de la literatura es doblemente complejo el reconocimiento y la posibilidad de librar este obstáculo, ya que precisamente es el lenguaje la materia prima de nuestro objeto

de estudio. La literatura es lenguaje, aunque poético, que se analiza e interpreta con el propio lenguaje.

Para romper con la dificultad en el conocimiento de lo social, Bourdieu propone que se defina y se explicita la manera en que se entienden los conceptos que se utilizan y no dar por sentado que se sobre-entiende lo que se está hablando. Para esto, es preciso analizar y distanciarse de lo que expresan y cómo expresan los sujetos estudiados, sobre los temas tratados. En segundo lugar, analizar los dichos ajenos y por supuesto también los propios como investigador.

El tercer obstáculo al que debemos enfrentarnos son las nociones comunes, que se refieren a la reproducción de nociones teóricas. De aquí que se deben revisar los conceptos y teorías que se integran a la investigación. Para romper con este tercer obstáculo, el autor sugiere que es necesario verificar lo que aparentemente ya se ha establecido y no reproducir mecánicamente lo ya dicho y aceptado por las corrientes. En el caso de mi propuesta de investigación-acción resulta importante revisar desde esta perspectiva las teorías literarias por un lado y las cognitivas por otro lado que me permitan aportar realmente a la enseñanza literaria en el aula de educación media superior. Debemos entonces, intentar reconocer desde qué teoría y/o ideas encaramos los planteamientos de mi proyecto de investigación y revisar los supuestos teóricos que soportaran nuestra búsqueda de conocimiento nuevo.

Para el desarrollo de mi propuesta de investigación recurro a la investigación-acción que es una práctica reflexiva social en la que se vinculan la teoría y la práctica. Esta práctica nos ofrece una visión socio constructivista de la realidad social apuntando hacia la transformación educativa desde una acción transformadora, reflexiva y cooperadora.

Sus características son que procede a partir de la identificación de un problema que genera una necesidad o dificultad en la práctica educativa. Esto nos conduce a generar un diagnóstico partiendo de la descripción y explicación del problema, así como del planteamiento de una situación deseable. Una vez que determinamos las particularidades de nuestro problema podemos formular una hipótesis de acción hacia la búsqueda de soluciones. La investigación acción se presenta como una forma de reflexionar sobre nuestra realidad social y con ello educativa con la intención de mejorarla. Desde este punto de vista la investigación-acción puede verse como una herramienta epistémica que

promueve el cambio educativo. Personalmente creo que puede contribuir a la mejora continua del quehacer docente, porque nos presenta un enfoque dinámico, invita a una revisión constante de nuestra práctica y también a que sigamos considerando sujetos de conocimiento, aunque nos toque el rol de profesores.

Dicha práctica subraya la dimensión social del conocimiento pedagógico, al reconocerlo como un conocimiento producto de la relación entre teoría y práctica que se gesta en la interacción en el aula y en el diálogo con colegas y directivos. La investigación-acción ha permitido que se resuelvan de manera más certera los problemas de la enseñanza, porque los identifica dentro de su escenario *natural* y las soluciones que busca son acciones o prácticas concretas que puedan modificar hacia un mejor panorama la situación inicial.

Respecto a mi problema de investigación el primer paso fue definir el objeto de estudio como construcción teórica, para ello recurro a los planteamientos esenciales de la teoría literaria para definir el texto literario y sus características. Realizo una investigación que pretende en primer lugar definir al texto literario distinguiéndolo de otras manifestaciones textuales. A partir de su intencionalidad estética y la estructura forma contenido. Todo lo anterior parte de mi oración tópica que sostiene que para aprehender el texto literario es necesario distinguirlo, saber que lo hace diferente frente a otras manifestaciones textuales.

Así, los esfuerzos que podemos realizar para la enseñanza de la literatura deben orientarse a la distinción del texto literario frente a otros, mediante el ejercicio de una lectura centrada en las cualidades de la obra literaria que particulariza su manera.

Mi propuesta de investigación descansa en destacar, mostrar para ser enseñado, lo que hace literario a un texto. Aprehender al texto literario no sólo se refiere al conocimiento de su construcción interna, el armado del artificio, sino que contempla también la estructura extratextual.

Por tanto, realizo una investigación cualitativa a partir de la teoría literaria. Partiendo de algunos rasgos principales del texto literario definido, delimito mi objeto de estudio recurriendo a los planteamientos esenciales de la teoría literaria.

Al caracterizar al texto literario dentro de sus posibilidades estéticas y de significación, busco describir cómo se puede enseñar la literatura en el nivel medio superior

a la relación forma-contenido del texto literario y a la singularidad artística de que ésta lo dota.

En la investigación del objeto literario y su enseñanza en el nivel medio superior que me propongo resulta fundamental resaltar las condiciones en las cuales se puede distinguir lo adecuado y útil al desarrollo de la competencia lecto-literaria. En este sentido, para acercarme a ello he problematizado desde una postura teórico-crítica la perspectiva de lo literario y su tratamiento en el aula, para acercar a los estudiantes a un nivel de comprensión significativo de la literatura como un objeto estético, además de las competencias comunicativas y humanísticas que se supone debe adquirir.

Dentro de la técnica de investigación que persigo es necesario mantener coherencia teórica respecto de las líneas de pensamiento. De ahí que resulte fundamental no perder de vista los planteamientos teóricos literarios de los cuales parte mi propuesta. Es decir, enseñar el texto literario a partir de sus particularidades estéticas y de sentido, que lo distinguen de otras manifestaciones textuales y posibilitan el desarrollo de una competencia lectora literaria, y no sólo de las habilidades comunicativas o de conocimiento socio-cultural o histórico.

La coherencia teórica es lo que me va a permitir luego reconocer cuáles son los errores que se cometen de la definición del texto literario frente a otros textos y sus posibilidades de enseñanza. De ahí la importancia del marco teórico conceptual elaborado en el primer capítulo de mi trabajo. De donde surge el reconocimiento de objetivos no pertinentes en la enseñanza de la literatura y en las intervenciones en el aula que no promueven un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes, sino que por el contrario pueden llegar a crear aversión por la lectura de los textos literarios.

En ese sentido, en el primer capítulo busco delimitar o distinguir las cualidades del texto literario que nos permitan más adelante realizar una propuesta para enseñar literatura a partir de una caracterización puntual y fundamentada del texto literario. Para ello, tomaremos los planteamientos de algunas teorías literarias en medida que nos permitan señalar rasgos que le son particulares al texto literario. Es oportuno decir que la concatenación del capítulo responde a la conceptualización del texto literario que buscamos definir y no, en esta ocasión, a un recorrido cronológico o meramente a la confrontación de diversas teorías literarias. Acudimos a ellas en busca de un asidero crítico-conceptual.

Debe ser claro que la idea central de nuestro capítulo, y con ella uno de los objetivos principales de nuestro proyecto de investigación, es la definición y distinción del texto literario como objeto de conocimiento en una situación significativa de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior.

En consecuencia, me propongo formular una revisión de lo formal intrínseco frente a la estructura extratextual que sujeta al texto literario a la realidad referenciada. Misma que a la vez lo distingue de otras formas textuales y de la propia realidad donde se inserta una obra literaria particular. De manera que buscaré redefinir la forma en el texto literario entendida como una estructura intra y extratextual, así como la manera en que los mundos literarios aparecen significativamente en la realidad inmediata de nuestros jóvenes lectores y cómo dicho constructo incide estéticamente en ésta.

En el segundo y tercer capítulo, la investigación se centra primeramente en encontrar elementos del cuento contemporáneo y el microrrelato respectivamente que me permiten definirlos en aras de construir un *corpus* de trabajo, análisis e intervención en el aula. Mediante una técnica de investigación documental me acerqué a los escritores de cuento moderno que también han hecho aportaciones teóricas a la construcción del mismo. Los criterios que establecen estos escritores me sirvieron para delimitar el corpus de los cuentos que utilizaré para mi aplicación en el aula. En este apartado nos ocuparemos de la evolución de las formas del cuento y la manera en que cada una de ellas puede connotar la realidad de manera distinta. Cómo constituyen un verosímil particular que rige la forma en que construyen sentido, y de qué manera al estar situadas en el tiempo y responder a contextos socioculturales específicos ha transgredido las propias formas para crear nuevas realidades. De manera que esto nos permita generar un corpus literario para el desarrollo de nuestra propuesta de enseñanza.

En el caso de la minificción he recurrido a los planteamientos teóricos que me permiten definirlo y diferenciarlo de otras formas de narrativa breve y justificar la elección de esta manifestación literaria como vehículo para mostrar la forma literaria en el aula de educación media superior.

En busca de fundamentar mi intervención didáctica he recurrido a un método de investigación-acción. Con la técnica de investigación documental me acerco a algunos planteamientos de la enseñanza literaria y teoría del aprendizaje para definir hacia donde

deben orientarse los esfuerzos de mi propuesta. Así como algunos planteamientos que reflexionan sobre la comprensión lectora general y particularmente en el texto literario que me ayudan a definir cuáles son las competencias que deseo desarrollar en los estudiantes lectores de literatura. En estos apartados busco diseñar, seleccionar, organizar y aplicar desde una perspectiva crítica y ética recursos literarios y didácticos que contribuyan al análisis literario en el aula media superior.

Para finalizar, en el apartado de las conclusiones hago un breve recuento de lo alcanzado tras la investigación y la aplicación en el aula de media superior de mi propuesta de enseñanza de la literatura. Analizo la información obtenida de mi intervención didáctica para mostrar cómo abona a mi objetivo inicial que es incrementar las habilidades lectoliterarias de los estudiantes de educación media superior y que con ello consigan distinguir al texto literario con sus particularidades formales y de sentido, así como su intención estética.

Capítulo I Aprehender literatura desde las particularidades del texto literario

1 Del concepto del texto literario a sus posibilidades didácticas

Para aprehender el texto literario es necesario distinguirlo, a saber: respecto a qué lo hace diferente frente a otras manifestaciones textuales. Esta aparente obviedad ha resultado ser uno de los problemas fundamentales de los estudios literarios.

Desde los planteamientos aristotélicos, hasta las teorías contemporáneas se ha preguntado sobre la forma en la cual el texto literario cuenta la historia, cómo construye y particulariza su mundo para conferirse sentido dentro de todo lo que ya está significado en el entorno inmediato de quién lo emite y quien lo recibe.

Así mismo, creemos que los esfuerzos que podemos realizar en el aula para la enseñanza de la literatura deben orientarse primeramente a la distinción del texto literario frente a otros, mediante el ejercicio de una lectura centrada en las cualidades inherentes y exclusivas de la obra literaria. Entendemos como uno de los objetivos de nuestra enseñanza literaria que la forma de la literatura incida estéticamente y cognitivamente en los estudiantes. Así podrá aprehender al texto literario en el lenguaje utilizado, en la trama más o menos sencilla de las acciones desarrolladas, en la conformación del carácter de los personajes, o bien en la manera en que *la inteligencia autoral* (Arguelles, 2015) ha estructurado la totalidad de la obra.

1.1 Aprehender a resignificar el mundo en la lectura literaria

El primer elemento que nos ayudará a definir lo literario es la intención mimética de la literatura y del arte en general. Esta intención nos permitirá la distinción entre la realidad y la creación mediante un principio ordenador o reordenador que faculta a quien crea o lee el texto a resignificar su entorno y así comprenderlo.

En su *Poética* Aristóteles define al arte como una imitación de la naturaleza en un primer momento y de las acciones humanas. Entendemos aquí a la mimesis como un proceso creativo, con intención artística, que crea en el texto un mundo compuesto por

elementos de la realidad extratextual, experimentada, percibida, ya comprendida, y por supuesto, por elementos inventados. Es decir, más que un calco constituye una recreación de la realidad fáctica. Volveremos sobre ello más adelante.

Así, la mimesis puede realizarse por medios diversos, materiales o contenidos; por objetos diversos, temas o motivos; y finalmente señala que existen imitaciones diversas, cómo con unos mismos medios se pueden imitar unas mismas cosas en diverso modo. Encontramos así una primera pista que nos acerca a distinguir a la obra literaria por el modo en qué se ha construido su discurso, la forma de disponer las acciones, los caracteres y espacio-tiempo donde transcurren.

Estos planteamientos de Aristóteles son retomados por el teórico Paul Ricœur en su obra *Tiempo y narración I* específicamente en el apartado dedicado a “La triple mimesis”. Allí plantea una triple mimesis que define y faculta a la literatura más allá de su mera intención imitativa. Dicha resignificación de la mimesis aristotélica será central para entender el fenómeno de *innovación semántica* que ocurre en la obra literaria.

Los planteamientos de Ricœur sobre la triple mimesis lo conducen a afirmar una elevación de sentido en el texto literario que lo separa de la pura ordenación lógica, unívoca y original de las acciones humanas. Lo faculta para restituir a lo humano y orientarlo hacia algo que pueda trascender el propio tiempo del hombre y la forma en que lo va significando mientras lo vive. La teoría de Ricœur llega a establecer un punto de contacto entre *mimesis* y *metáfora* a través de la manera en qué se relaciona el lenguaje literario y el mundo, o la realidad extralingüística. Así la *mimesis* en Ricœur tiene una doble cualidad, por un lado, su referencialidad, supeditada a la realidad preexistente al texto literario y por otro una superposición de sentido, su carácter creativo y re configurador. Entendemos así la *mimesis* en Ricœur como “un proceso a la vez revelador y transformador de la *praxis* cotidiana” (Ricœur, 38)

De acuerdo con Ricœur, el texto literario se compone de tres imitaciones. Apoyada del texto “Paul Ricœur, lector de Aristóteles: un cruce entre mimesis e historia” de Mariana C. Castillo Merlo, trato enseguida de describirlas brevemente.

La *Mimesis I* hace referencia a la prefiguración. Aquí la conciencia autoral toma parte del mundo y lo representa en un texto. Toma trozos de la realidad y los transforma, los resignifica. Esta mimesis es una imitación de ideas humanas simplemente.

La *Mimesis* II es la configuración. Esto es la obra por sí misma, el constructo ya realizado, pero con la disposición oportuna para admitir, y quizá requerir, una lectura que complete su significación. Este segundo momento es una imitación del mundo que no consigue el grado de realidad. Es una copia acotada de ésta, la obra literaria adquiere un carácter ficcional.

En la *Mimesis* III ocurre la reconfiguración. El lector toma el texto y lo interpreta. Lo llena de sentido a partir de su propia experiencia de mundo. El lector tiene acceso a una representación de la realidad en lo que la obra le dice, le cuenta o le sugiere. En el tercer momento *La triple mimesis* nos lleva a una reconfiguración ficcional de la acción hasta entonces *precomprendida*.

Entendemos entonces que la mimesis en Ricœur es dinámica, cada momento prevé y necesita al otro para construir una acción *refigurada*, una realidad resignificada a partir de una acción *preconfigurada*, ya significada y hasta entonces unívoca.

Es justamente la concepción de lectura como un proceso activo de construcción de sentido donde puede anclarse nuestra propuesta de enseñanza de la literatura. Buscamos desarrollar habilidades en nuestros estudiantes y dotarlos de herramientas adecuadas para facultarlos como lectores literarios. Al respecto, Ana Ester Eguinoa, en su artículo “El lector alumno y los textos literarios” (2000), publicado en Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, expone algunos planteamientos que pueden vincular los presupuestos teóricos que hemos retomado y nuestro tema de investigación.

Para la autora la lectura se transforma en una actividad de búsqueda de sentido si se realiza interrogando al texto y si deja a éste responder, porque le permite al lector la construcción de interrogantes que hace extensivas a su grupo social. Leer un texto es significarlo y desde una perspectiva personal, acercarnos a una interpretación. Es claro que esta siempre debe ser validada por el propio contenido del texto y sus intenciones comunicativas. En otras palabras, todo texto caracterizado por su organización interna y su codificación múltiple se presenta para ser actualizado en el ejercicio de la lectura.

En el caso de la lectura literaria, la participación del lector se modifica al entender a la obra literaria como un universo recreado o reconfigurado. Con ello, la figura del lector se vuelve indispensable para construir dicho texto.

De acuerdo con Eguinoa la lectura literaria, que denomina comunicación literaria, es una forma particular de comunicación entre el texto y el lector. De ahí la importancia de que nuestros estudiantes adquieran todos los elementos necesarios para el análisis e interpretación, para que puedan participar en la reconfiguración significativa del mundo que les propone la obra literaria. Esa lectura posibilita entonces a la *mimesis III* que plantea Ricœur.

Eguinoa afirma que cuando el lector-alumno enfrenta una obra literaria participa en una tarea de recreación que ocurre en un espacio temporal determinado. Puesto que esta actividad se origina en un lugar y en una época concreta, su realización descansa en actitudes y presuposiciones culturales específicas. La lectura literaria es un proceso comunicativo particular donde quien escribe (el autor) no se comunica sólo a través de signos lingüísticos, sino que comunica sentidos o significaciones (Eguinoa, 106)

Nos parece pertinente subrayar esta proposición debido a que es en la forma donde radica el sustrato cualitativo del texto literario y del que buscamos valernos para realizar nuestra propuesta de enseñanza de la literatura. Podríamos decir que mediante el constructo del texto literario, ya sea formal intra y extratextualmente, o bien estético, el lector se apropia del mundo significativo de la obra y con ello completa el proceso comunicativo.

De esta manera, para que el estudiante lector participe significativamente del dialogo con el texto literario es necesario en primera instancia que realice una diferenciación entre el universo literario y la realidad de la cual nuestro lector novel participa. Esto ocurre cuando reconoce el particular uso del lenguaje que hace el texto literario y las implicaciones estéticas que conlleva esta reconfiguración significativa del mundo que éste propone. De aquí la coincidencia con los principios de los que parto en mi problema de investigación.

Apoyada en estos planteamientos, mi propuesta busca subrayar que la comprensión y sobre todo la interacción con el texto literario están cifradas en la estructura formal de éste, los recursos *estilísticos* o *literarios* que pueda utilizar para situar al lector en el mundo creado. Se entiende así que la construcción del texto literario se alcanza en el momento en que el lector logra interceptar los datos observables como los no observables. Así, el lector puede ir descubriendo ciertas “marcas” que el texto le ofrece, por ejemplo: las repeticiones

o reiteraciones; o los espacios en blanco que inducen y orientan la actividad constructora del sujeto lector.

Si como afirma la autora, leer es una permanente búsqueda de la estructura, de la coherencia y de la significación para explicar los actos humanos busco propiciar en mis estudiantes experiencias de lectura literaria que les permitan hacer sentido no sólo de lo que leen sino de lo que reconocen como ajeno a lo literario. Así, una lectura pertinente del texto literario, permitirá que sea analizado, descifrado, desarmado y, por medio de la interpretación, vuelto a significar.

Es importante señalar que seguimos a Eguinoa al entender como interpretación al proceso que nos permite descubrir los elementos profundos de la significación textual. De esta manera, la interpretación no se refiere solo a los elementos manifiestos, sino a sus derivados simbolizados.

Con todo esto podemos decir que para aportar a la educación literaria debemos enseñar a leer literatura. Con este proyecto propongo guiar la experiencia personal del estudiante lector hacia la interacción entre la construcción del texto y la manera en que el lector puede descubrir, redescubrir e interpretar al mundo, al hombre o a sí mismo en esta *mimesis* reconfiguradora.

Hasta aquí pretendemos evidenciar que la interacción que se establece entre la estructura de la obra y la lectura literaria exige no sólo un reconocimiento sino una capacidad co-creadora del sentido implícito en el texto. De esta manera, el acercamiento del estudiante de literatura al texto literario debe concebirse como una forma de aprehensión del universo de significaciones que éste le ofrece, que se traduce como un proceso comunicativo transferencial.

Entender la *mimesis* literaria como posibilidad de innovación semántica es el primer concepto crítico donde encuentra asidero nuestro proyecto de investigación-intervención para la enseñanza de la literatura.

1.2 Entre la realidad y la posibilidad de la obra literaria

En este segundo apartado exponemos la idea de que la representación literaria no es idéntica a la realidad, pero que sí se refiere a ella. Puede orientarse por la realidad prefigurada, lo que llamamos campo externo, o bien puede plantear una nueva lógica de acciones, el campo interno. Siempre como una reconfiguración semántica para no perder de vista nuestro ya sentado concepto de *mimesis*.

Podríamos introducir entonces el concepto de verosimilitud que desvincula a la obra literaria del concepto de verdad y lo ancla con el de posibilidad. El texto literario se configura así en la creación de mundos posibles, en una semántica ficcional que bajo sus propias reglas vuelve significativo el mundo que la conciencia autoral le ofrece al lector.

En los planteamientos desarrollados en *Mimesis y mundos posibles* en *Teorías de la ficción literaria*, Lubomír Doležel expone cómo la semántica de la ficcionalidad de los mundos posibles reemplaza a la semántica mimética. En este trabajo afirma que estos mundos ficticios son un conjunto de estados de cosas posibles. Un grupo de particulares ficcionales componibles, caracterizados por su propia organización. Y se legitiman en esa posibilidad, su existencia no depende de prototipos reales.

Esta cualidad de potencia faculta al texto literario para describirse y especificarse de formas diversas cada una con sus propiedades y aspectos. Las realizaciones de la literatura pueden ser entonces múltiples y singulares.

Además, los mundos ficcionales son incompletos; aún desde la percepción aristotélica, un mundo posible nos remite a la posibilidad, a la potencialidad, a lo que puede ser imaginado o creado, a lo que puede suceder y, por antonomasia, a lo que se podría decir. En muchos casos las conclusiones que se conciben acerca de ellos son irresolubles en la realidad fáctica lo cual resulta determinante en su eficacia estética. Otro rasgo importante es que no son homogéneos. Son un conjunto de entornos semánticos diversificados. Esta heterogeneidad semántica es un rasgo primordial para la construcción de mundos narrativos. El texto ficcional es el medio semiótico para almacenar y transmitir los mundos ficcionales.

Una vez que el texto existe puede ser reconstruido mediante la lectura e interpretación de sus lectores potenciales. De este modo, dentro del texto de ficción encontramos una serie

de *instrucciones* que orientan al lector hacia la recuperación y reconstrucción de un mundo ficcional. Quien busque comprender al texto tendrá que reparar en la forma en que éste se dispone para crear sentido, distinguiéndolo de lo que ya aparece significado en su realidad preexistente.

Nos parece pertinente en este punto realizar una confrontación con los postulados de Benjamín Harshaw expuestos en su texto *Ficcionalidad y campos de referencia* (1997). Siguiendo estos presupuestos es innegable la conexión del texto con su referente. De acuerdo con este autor, los *Campos de Referencia* se entienden como universos que contienen muchos *Marcos de Referencia* interrelacionados de varias maneras. Estos últimos pueden ser entendidos como entornos cognitivos, presupuestos, concepciones teóricas, ideologías, marcos discursivos, representaciones sociales, códigos culturales, universos simbólicos, entornos semánticos y semióticos, creencias, formas cognitivas y un largo etcétera sobre lo que puedan entablar un diálogo los interlocutores (Harshaw, 123-157).

Para Harshaw, existe un campo de referencia externo y uno interno al texto literario de manera que para interpretar el campo de referencia interno es indispensable el externo. Así, corresponden a dos planos paralelos que no se tocan, pero se aluden. El campo de referencia externa es el mundo real en el tiempo y espacio que preexiste al textual; son los campos exteriores al texto, o sea, lo extra semiótico: la historia, la ideología o la naturaleza (Harshaw, 123-157).

Los marcos de referencia constituyen continuos semánticos de dos o más referentes sobre los cuales se puede hablar. En otras palabras, un marco de referencia es cualquier cosa sobre la que puedan intercambiar opiniones los interlocutores. Estos pueden estar presentes si es que son perceptibles de manera directa o pueden estar ausentes si es que están al margen de la percepción. Pueden ser conocidos o compartidos por los interlocutores tanto como pueden ser desconocidos. Pueden ser reales concretos ideales o abstractos y pueden ser iterativos irrepitibles o indefinidos o inusuales (Harshaw, 123-157).

Si un campo de referencia es un universo conformado por marcos de referencia no es difícil suponer que hay un campo de referencia externo y uno interno; que están interrelacionados de manera que para interpretar el campo de referencia interno resulta indispensable el campo de referencia externo.

Este campo también puede entenderse como todo aquello a lo que está anclada una narración, lo que le sirve de sustratos referenciales como un tiempo y un lugar histórico un tiempo meteorológico, una mitología o una percepción nacional de la historia y una combinación de lo anterior (Harshaw, 132).

En correspondencia, el campo de referencia interno se entiende como el texto verbal. El mundo de referencia interno con el cual se relacionan los significados del texto y sus tiempos y que no pretenden una existencia externa basada en hechos reales. Todo campo de referencia interna tiene las siguientes características: está configurado de acuerdo con una selección del mundo humano real físico y social. Es un objeto semiótico multidimensional antes que un mensaje lineal. Pueden verse entonces como una estructura heterogénea: acontecimientos, personajes, escenarios, ideas, tiempo y espacio, situaciones sociales y políticas, etcétera que interactúan entre sí y con otras estructuras textuales no semánticas (Harshaw, 136-137).

Todos estos elementos, sirven de referentes o bien de marcos de referencia procedentes de campos externos a ellos incluyendo el mundo real donde se encuentran. Dentro del texto se seleccionan elementos y reorganizan sus jerarquías mientras se va construyendo su propio campo autónomo. De esta forma, se entiende como un objeto semiótico multidimensional, un haz de estructuras heterogéneas a la manera del artefacto intencionalmente artístico, que se constituye mediante el tratamiento de la dicotomía forma-contenido en el texto literario como hemos venido subrayando en este texto. Otra característica es que sirve de referente de campos externos a ellos y la última es que selecciona elementos del mundo fáctico y reorganiza el modo en que se relacionan creando con ello su propio campo autónomo (Harshaw, 136-137).

De acuerdo con Harshaw, lo que podemos entender como ficcional no es una pura invención sino una reorganización. Una resignificación o superposición semántica que señala una interdependencia entre lo extratextual real y lo intertextual ficcional. En esta dicotomía el autor de un mundo ficcional se inspira en el real; del mismo modo que el lector acude a su experiencia inmediata, para comprender el mundo ficcional. En concordancia con lo anterior, la ficción no se opone al hecho porque toda obra de ficción sostiene una relación ineludible con el mundo externo como lo sustenta Harshaw en su texto ya citado.

Debe ser claro, que la propuesta de Harshaw no da por supuesto la existencia concreta de objetos, personajes, hechos, ideas o actitudes que aparecen en la obra literaria sino sólo de *Marcos de Referencia*; sin embargo, sí reconoce un vínculo entre el mundo construido y la referencia lingüística del mundo físico. En su propuesta sobre la ficcionalidad y su relación con lo externo al texto no hay una oposición absoluta entre la llamada realidad verbal y la realidad *real*. Ello porque en el fondo son una y la misma realidad. En efecto, entre los campos de referencia hay una identidad intercampos o una equivalencia referencial.

Siguiendo al autor, hablar de un campo de referencia interno en lugar de un mundo ficticio o posible permite crear un vínculo directo entre el mundo constituido y la referencia lingüística y por otro lado no da por supuesta la existencia concreta de objetos personajes, hechos, ideas o actitudes sino sólo de marcos de referencia.

De acuerdo con los planteamientos de Harshaw se relaciona el campo de referencia externo con el campo de referencia interno y no el mundo real y fáctico con el mundo ficcional. Siguiendo este razonamiento, el significado y el sentido de las palabras están relacionados con referentes específicos que se encuentran dentro de los marcos de referencia específicos.

El campo de referencia interno depende del campo de referencia externo a pesar de su autonomía. Los dos están interconectados e interrelacionados de modo que sus componentes guardan semejanza, aunque no igualdad. Siguiendo lo anterior, es insostenible que la literatura no guarde relación con la realidad a la que alude. En consecuencia, nos cuestionamos nuevamente sobre la idea del arte mimético y sus implicaciones para definir lo literario; aunque aquí podría entenderse como sólo referencial atendiendo a la teoría de Harshaw.

Partiendo de que el mundo real existe antes e independientemente de la actividad literaria textual nos es útil aquí regresar a Doležel. Justamente al punto donde distingue los textos descriptivos de los constructivistas. Estos últimos, donde situamos los literarios, crean mundos y determinan su estructura y funcionamiento con un fin determinado, incidir en la percepción del lector, conmoverlo en el sentido de llevarlo a una situación semántica, semiótica y por supuesto estética particular.

Se puede inferir aquí que la ficcionalidad deriva de lo real y sin embargo ello no exige una verificación de los elementos del texto respecto a la realidad fáctica para que los primeros puedan ser significados. Podríamos realizar un símil con los conceptos semánticos de extensión y restricción de sentido de manera que el mundo ficcional es extensional porque potencializa (en la acepción de exponencial y también de posibilidad) los significados del mundo real, físico o fáctico, los cuales serán siempre su referente. Siguiendo a Doležel en *Mimesis y mundos posibles* los mundos ficcionales de la literatura son constructos de actividad textual y se exhiben en las descripciones del poeta. Así, las ficciones literarias se construyen en el acto creativo de la imaginación poética; en la actividad de la *poiesis*.

En nuestra propuesta, quien enseña literatura debe guiar al estudiante a disponerse para distinguir el mundo del texto literario de lo que, dicho estudiante, reconoce como su realidad. Pero no de manera excluyente sino en coexistencia. Enseñamos literatura para aprehender al texto literario como una reordenación o reconfiguración del entorno significativo, la cual se funda no en un criterio de verdad sino de posibilidad. Aquí reside la importancia de los planteamientos teóricos que hemos retomado al principio de este apartado. Son justamente los *campos de referencia* de Harshaw o la concepción de la literatura como mundo posible de Doležel los que me permitirán mostrarle a mi estudiante lector de literatura cómo ésta aparece y se vuelve significativa semántica y estéticamente dentro de su acontecer inmediato.

De esta manera el acto de leer, para nuestros estudiantes, cobrará una significación más personal, rica en sugerencias y posibilidades para su imaginación. Del mismo modo, debemos ofrecerles a los estudiantes una selección de materiales literarios acorde a sus gustos e intereses y que a la vez contribuyan al desarrollo de su apreciación estética de las manifestaciones literarias.

Como guías en el proceso de enseñanza literaria debemos saber que el manejo del lenguaje presentado, así como, las estrategias discursivas y textuales utilizadas en el mismo, determinarán la relación y el acceso que el lector–estudiante pueda tener con la obra literaria. Así, la comunicación que se establezca entre ellos dependerá de la manera en que la realidad externa se reordena en el texto y el horizonte literario y vitalicio de los estudiantes, siempre orientados por el docente preocupado por mostrar la singularidad de la

obra literaria. Siendo así, la lectura para nuestros estudiantes debería transformarse en un hecho productivo, complejo y de amplia significación.

Es importante subrayar que, desde esta perspectiva, el lector, nuestro estudiante de literatura, dependerá de las herramientas que le demos para llevarla a cabo una lectura literaria. He aquí, la importancia de proporcionarle un material previamente reflexionado y sometido a un estudio. Como guías en el proceso de enseñanza de la literatura, debemos ofrecer producciones acordes a su mundo, intereses, destrezas lectoras y un sinnúmero de aspectos que deben ser estudiados antes de brindar un material literario a los mismos.

Encontramos cobijo a estas ideas en el texto *Didáctica de la literatura en la escuela de hoy* de Carlos Sánchez Lozano (2013). El autor subraya la necesidad de coadyuvar a los estudiantes a adquirir la competencia lectoliteraria. Por lo que el enseñante debe diseñar y aplicar estrategias didácticas a la manera de herramientas para que el aprendiz pueda asir cognitivamente la experiencia de lectura literaria.

La lectura de los textos literarios requiere el desarrollo de la competencia literaria. Teresa Colomer la define como una capacidad de reflexión que supone el texto literario como un mundo autónomo configurado exclusivamente mediante palabra estética. Es claro entonces, que la competencia literaria debe ser enseñada y desarrollada. Están aprendiendo a leer críticamente y por eso requieren de la colaboración de los adultos. Leer como escribir son aprendizajes colaborativos que exigen el apoyo de los experimentados a los novatos. Los jóvenes –como los niños- son lectores heterónomos. Dependen de nuestra labor docente para construir los textos.

Es decir, debemos acercar a nuestros estudiantes al texto literario como un mundo posible no alejado de lo que conocen, que pueda ser *inaccesible semánticamente* y aún más para un goce estético. La obra literaria en su lógica particular debe serle significativa al estudiante. Ahondaremos en ello cuando exponamos la propuesta de análisis y las aplicaciones didácticas de nuestro proyecto en el segundo y tercer capítulo. En este segundo apartado hemos tratado de definir al texto literario como un universo significativo particular que reordena la realidad preexistente a partir de marcos de referencia internos y externos. De modo que la estructura formal, semántica y estética de la obra literaria se constituye intra y extratextualmente. Volveremos sobre esto hacia el final de capítulo.

1.3 Distinguir al texto por sus cualidades intrínsecas

Siguiendo a Carlos Sánchez Lozano (2013), la enseñanza de la literatura en educación básica y media tiene como objetivos: desarrollar en los niños y jóvenes la llamada “competencia literaria”, esto es, la capacidad para leer comprensiva y críticamente, e interactuar de manera activa con la diversa gama y tipos de textos literarios. Con ello se identifica la especificidad del lenguaje y el discurso literario frente a otros textos. Ello genera capacidades para interpretar la realidad de manera más ambiciosa y compleja. Los estudiantes se introducen así en el gran patrimonio lingüístico y cultural que subyace a los textos literarios. Conquistan así la posibilidad de reflexión que supone el texto escrito de carácter estético frente a otros tipos de lenguajes. Es así que recurrimos en este apartado a los teóricos formalistas para definir a la obra literaria desde sus cualidades del lenguaje.

Como señalamos en el apartado anterior, la actividad creativa singulariza el *objeto mundo* dentro de la obra literaria. Entendiéndose así que la literatura busca crear una percepción particular del objeto, crear su visión y no su reconocimiento, cómo señala Shklovski en su texto *El arte como artificio en Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (1954).

Este teórico habla del método de singularización en la obra literaria. Afirma que un objeto dentro del texto literario se singulariza tanto por su descripción como por la propuesta de cambiar su forma sin cambiar la esencia. Este planteamiento nos permite continuar subrayando la preeminencia de la forma en el texto literario para distinguirlo de otras manifestaciones textuales y acercarnos a su cualidad estética y resignificante del mundo extratextual.

Para Shklovski la finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento. Y propone: llamar objetos estéticos a los creados mediante procedimientos particulares, cuya finalidad es asegurar para estos objetos una percepción estética. De esta manera los procedimientos del arte son los de la singularización de los objetos y lo que consiste en oscurecer la forma, aumentar la dificultad y la duración de la percepción (Shklovski, 57).

De acuerdo con este teórico formalista, la *belleza* está en el artificio, en los procedimientos específicos e intencionales para lograr una percepción estética. La aprensión de lo que se está diciendo a partir de la concepción del texto literario como una unidad significativa con una lógica particular independiente de su contexto o del espacio donde se encuentre. Así, la intención artística en Shklovski se reconoce en una serie de procedimientos artificiales, la forma en que el texto literario es siempre una nueva posibilidad para detonar por medios diversos una mirada distinta, extraña, de ese mundo conocido.

Como sabemos, los teóricos del formalismo, tratan de definir las cualidades intrínsecas del hecho literario. Delimitan el acceso a la obra literaria de forma intrínseca; es decir inmanente a la obra. Rechazan los planteamientos extrínsecos que tendían lazos con la sociología y la psicología. Roman Jakobson le llama a lo anterior “literariedad”. Esta teoría definía a la obra literaria a partir de la forma, se descartaban aspectos significativos o semánticos que constituyen el contenido. Dentro de la teoría formalista, lo único que podría acercarnos a la ciencia literaria era el procedimiento mediante el cual se transforma el material verbal para que como lenguaje poético cumpla con una función estética. Podemos entender así que a través de un texto literario con una sintaxis, una retórica, un léxico, una disposición paradigmática y sintagmática, se nos comunica mediante un lenguaje figurado que ha de ser revelado. Y al ser el lenguaje poético un lenguaje con altas capacidades simbólicas que no se deja restringir del todo por las limitaciones de la sintaxis del lenguaje científico o del coloquial, produce un discurso polisémico que detona sentido frente a un lector que se ve movido estéticamente por un efecto de extrañamiento (Shklovski, 68).

La concepción de especificidad poética que expone Shklovski en su artículo “El arte como artificio” nos será muy útil cuando intentemos poner al texto literario como objeto de conocimiento en una situación de aprendizaje. Sin duda, su método de singularización en la obra literaria nos permitirá reconocerlo frente a otros dando un primer paso hacia lo que nos permitirá aprenderlo. En seguida, para relacionar estos planteamientos teóricos con nuestra propuesta para enseñar literatura acudimos a las ideas de Jordi Gracia expuestas en su conferencia *La fascinación de la forma* dictada en el *XII Congreso Enseñar la literatura en Jerez de la frontera* en 2010.

El catedrático propone mostrar al estudiante el camino para la fascinación por la forma literaria. Con esto se refiere a que el estudiante lector sea capaz de percibir el desafío que un texto literario puede significarnos a partir de la novedad o dificultad en su comprensión, no por el tema que esté tratando, no por razones de carácter ideológico, ético, político o incluso religioso, sino el modo en el que ha construido el discurso literario.

La manera en que se ha armado el artefacto: la voz que se ha utilizado para narrarlo, las selecciones de estilo que ha ido adoptando, las cualidades y las acciones de los personajes, el modo en que las descripciones construyen los espacios donde se desarrolla la trama, un sinfín de etcéteras que nos proponen un tipo de aprendizaje, el de la lectura de un texto literario. La lectura literaria debería ser una experiencia inédita para nuestros estudiantes y detonadora de otras experiencias de lecturas y de muchos saberes.

De acuerdo con Gracia, nuestra tarea consiste en dotar al estudiante de herramientas, operaciones hacia la apreciación de la forma y el artificio, y al reconocimiento de que ese es el ingrediente que podemos enseñar mejor; es el que evidencia la distinta sensibilidad, inteligencia y capacidad perceptiva de los estudiantes tengamos en el aula. Nos advierte además que es importante prever que algunos tienen un nivel de percepción, de sensibilidad, de capacidad y de voluntad mayor que otros. A unos les puede fascinar más un tipo de literatura, y a otros otra.

La entrega de las herramientas que han de servir para que ese estudiante pueda acceder a la experiencia de una lectura intensa, real, conmovedora y transformadora. Las herramientas que tienen que ver con convertir la lectura literaria en una experiencia vital significativa. Así, la educación literaria debería centrar su objetivo en que los estudiantes logran apropiarse de las formas literarias. El docente necesita crear ese sostén, esa base de lector estudiante para empezar a fascinarse con la forma literaria.

Nuestro objetivo de enseñanza sería que el estudiante identificara que está ante un texto literario y que esto lo dispusiera a una situación de aprendizaje significativa. Partir de la estructura formal y significativa de *ese* texto literario, así como sus posibilidades de interpretación puede ser un elemento medular en la enseñanza de la literatura.

Siguiendo a Gracia en *La fascinación de la forma*, el objetivo prioritario de nuestro quehacer es que nuestros estudiantes aprendan a leer literatura. Que un estudiante entienda dónde está la fascinación de la forma dentro de un canon entendido de una manera mucho

más flexible y más cercana a él, para conseguir que esa lectura no sea funcional, sino una experiencia vital realmente significativa.

Todo esto nos llevaría a distinguir una tercera cualidad del texto literario, el texto literario como un artificio de forma-contenido, donde la primera lo dota de singularidad y el permite reescribirse infinitamente y lo faculta para ser recibido e interpretado significativa y estéticamente.

Hemos insistido en las cualidades internas del texto literario y su relación con otras formas textuales así como los elementos de la realidad extratextual que debemos tomar en cuenta para que nuestros estudiantes estén facultados para ser lectores literarios. Sin embargo, no podemos reducir los alcances semánticos, estructurales y artísticos a las relaciones intrínsecas de los textos. La lectura, y análisis inmanente no le alcanza al texto literario para situarse como un objeto temporal y diferenciarse esencialmente del resto de las producciones humanas. La especificidad y singularidad de lo literario debe enfrentarse a lo que la rodea para distinguirse semiótica y estéticamente. Nos ocuparemos de ello en el siguiente apartado.

1.4 Comprender la literatura puesta en el tiempo

Hasta ahora, no hemos hablado de la literatura puesta en el tiempo, de las posibilidades del texto literario frente al resto de las construcciones sociales y culturales de una época determinada o a través de la historia.

Me parece pertinente acudir a los planteamientos de Terry Eagleton, en su trabajo *Qué es la literatura* en *Una introducción a la teoría literaria* (1998) para resolver estas interrogantes. Este teórico inglés retoma los planteamientos del formalismo ruso para llevar a la literatura a una concepción que le permita situarse frente a los cambios históricos.

Restituiremos aquí brevemente los lineamientos de la teoría formalista la cual Eagleton retoma para definir a la literatura frente al tiempo. Dicho autor pretende mostrar que la literariedad tan buscada por los formalistas no está en el texto per se, que no basta un estudio inmanentista. Así, Eagleton aprovecha la experiencia de los formalistas para observar la necesidad de ver el texto en un contexto.

En la definición de lo literario que propusieron los formalistas rusos la crítica debía separar arte y misterio; y ocuparse de la forma en que los textos literarios realmente funcionan. La literatura era una organización especial de lenguaje; tenía leyes propias específicas estructuras y recursos que debían estudiarse en sí mismos en vez de ser reducidos a algo diferente. De acuerdo con lo expuesto por Shklovski en el artículo que ya señalamos, la obra literaria no podía concebirse como vehículo ideológico y menos aún como reflejo de la realidad social. Constituía un hecho material y los acercamientos a él debían concebirlo como un artefacto.

Con todo ello, los rasgos específicos del lenguaje literario lo que lo distinguía de otras formas de discurso era que *transformaba* el lenguaje ordinario en diversas formas. Entre los recursos quedaban incluidos sonidos, imágenes, ritmo, sintaxis, metro, rima, técnicas narrativas, por mencionar algunas. Todos estos elementos literarios formales compartían su efecto enajenante o de extrañamiento.

La literatura al *obligarnos* a diferenciar el lenguaje ordinario del que podría ser poético refresca esas respuestas habituales y hace más perceptibles los objetos. De esta manera, el mundo contenido en ese lenguaje se renueva vívidamente.

Para Eagleton, los formalistas hicieron a un lado el análisis del contenido literario donde se puede sucumbir a lo psicológico o a lo sociológico y se concentraron en el estudio de la forma literaria. Afirmaron que el contenido era meramente la motivación de la forma una ocasión oportuna conveniente para un tipo particular del ejercicio formal (Eagleton, 7).

La propuesta formalista es cuestionada por Eagleton ya que éste afirma que todo texto que haya poseído esas características resulta enajenante sólo frente a cierto fondo lingüístico normativo; pero si éste se modifica quizás el lenguaje ya no se considere literario. Incorpora aquí el factor temporal y el contexto histórico social en que se ve inserto el texto literario como una variante para definirlo como literatura.

Desde esta perspectiva, para los formalistas lo literario era una función de relaciones diferenciales entre dos formas de expresión y no una propiedad inmutable. No se habían propuesto definir la literatura sino lo literario; los usos especiales de lenguaje que pueden encontrarse en textos literarios, pero también en textos diferentes. Los formalistas suponían

que la rarefacción era la esencia¹ de lo literario por contraste entre dos formas de expresarse.

Es justamente la búsqueda de esa cualidad específica e invariable de la obra literaria lo que nos lleva a cuestionarnos si se puede definir la literatura objetivamente; si ésta depende de la forma en que alguien decida leerlo y no de la naturaleza de lo escrito.

Las reflexiones de Eagleton lo llevan a afirmar que algunos textos nacen literarios frente a otros, a los cuales se les impone el carácter literario². Para este teórico, no hay absolutamente nada que constituya la esencia misma de la literatura cualquier texto puede leerse sin afán pragmático suponiendo que en esto consiste en leer algo como literatura asimismo cualquier texto puede ser leído poéticamente.

Eagleton señala que literatura es un término más funcional que ontológico porque se refiere a lo que hacemos y no al ser fijo de las cosas. La literatura desempeña un rol determinado en cada contexto social en que pueda ubicarse, puede relacionarse con su entorno estableciendo claras diferencias con éste por medio de las formas de interacción o de referencia internas y externas en relación a las actividades humanas que lo rodean. De otro modo, la literatura constituiría un tipo de definición hueca puramente formal.

Para este teórico, parecería pues que los juicios de valor tienen ciertamente mucho que ver con lo que se juzga como literatura y con lo que se juzga que no lo es. Para él, no existe literatura tomada como un conjunto de obras de valor asegurado e inalterable, caracterizado por ciertas propiedades intrínsecas y compartidas.³ Ello porque los juicios de valor son notoriamente variables por eso se deduce de la definición de literatura como forma de escribir altamente apreciada que no es una entidad estable.

Nos preguntamos ahora si cualquier texto puede ser literatura y cualquier manifestación que en un contexto determinado sea considerada literatura puede dejar de ser lo en otro. No podemos ser tajantes en esa respuesta, pero sí acudir a lo que el propio

¹ En el apartado anterior expusimos más detenidamente los planteamientos de la teoría formalista, particularmente de Sklovski. Desde su propuesta la literariedad es una cualidad dada por el lenguaje poético en contraste al prosaico y que la belleza del texto literario está en el artificio.

² En el segundo capítulo, trataremos de distinguir cómo, apreciadas desde diferentes perspectivas histórico-culturales, las formas literarias se reconfiguran para incidir significativa y estéticamente.

³ Acudimos aquí al concepto del canon occidental de Harold Bloom. El cuál es el conjunto de obras artísticas que constituyen la cultura de la civilización occidental y ocupan un lugar definitivo en ella debido a sus rasgos formales y temáticos así como a su originalidad.

Eagleton señala. Desde su perspectiva la estructura de valores o bien la ideología que permea en el texto literario tiene una relación inherente a las estructuras sociales que aún de manera inconsciente subyacen en las diferencias individuales de opinión.

Atendiendo a lo anterior, lo que puede formar parte de lo literario no puede establecerse de una vez y para siempre, ni como característica que tenga de suyo ciertos constructos textuales. Sus límites varían de acuerdo a sus ideales, valores y convenciones estéticas en el contexto social y cultural correspondiente.

Así, los juicios de valor que constituyen a la literatura son históricamente variables hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. Esta apreciación depende no sólo del gusto personal, sino de la forma en que los grupos sociales crean ciertos parámetros o lineamientos que se transmiten a otros y en búsqueda de conservalos (Eagleton, 10).

Aquí podríamos decir que la obra de arte puede tener varias funciones socioculturales y el modo en que se conjugan para hacerla significativa y con valor estético tiene un valor histórico y varía de acuerdo con el tipo de cultura dominante.

Si bien es cierto que las condiciones que permiten aprender a un texto como literario cambian de acuerdo a lo social y a la temporalidad en la que surgen o donde son recibidos creo la cualidad distintiva de la literatura reside en la manera en que establece relaciones con las esferas intra y extratextuales para adquirir cualidades estéticas que incidan en la percepción del lector y lo lleven a reconocer a la obra literaria de entre el resto de los objetos creados por el hombre.

Nos hemos acercado también a la obra de Lotman a través de la interpretación de Sánchez Vázquez en su libro *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. El enfoque semiológico de Lotman señala que el texto literario adquiere sentido y cualidades estéticas al contemplar una interacción de los elementos internos con los externos al texto. Así, podríamos concebir al texto literario como un conjunto de relaciones estructurales y de códigos literarios que se dan en diferentes niveles de manera intrínseca y extrínseca (Sánchez Vázquez, 23).

De acuerdo con este autor, el arte está en tensión constante entre lo sistémico y lo extra sistémico. Entre sujetarse a un sistema determinado y la tendencia a reorganizarlos o resignificarlo está la posibilidad de la realización de otro sistema, un mundo posible.

Sánchez Vázquez afirma que la victoria total de una de las dos tendencias sería mortal para el arte sería imposible como sistema de comunicación.

Al referenciar un texto literario con su realidad extratextual, un mismo elemento puede entrar simultáneamente o en diversos tiempos en diversos sistemas de relaciones estructurales recibir por tanto diferentes significaciones o pasar de una significación a otra. De ahí su singularidad y la posibilidad de incidir estéticamente en el receptor (Sánchez Vázquez, 25).

Aquí se distingue entre texto y texto literario por el efecto artístico. Éste último surge de la confrontación del texto con un conjunto complejo de representaciones vitales e ideológico- estéticas. No se puede descifrar la significación de una obra abstraída de todo el conjunto de relaciones extra textuales. La intervención de la literatura en la realidad responde a una necesidad del hombre de humanizar la realidad por medio de la creación, del objeto artístico, el cual es siempre influido por el contexto socio-cultural donde se concibe y se recibe.

De este aparatado concluimos que no hay una literariedad inmanente o *per se*. Podemos identificar la cualidad literaria en función de las formas en que se hace y se aprecia la escritura, y por supuesto del horizonte literario del lector. Este sería la cuarta característica que distinguimos en el texto literario.

Es en este punto donde debemos intervenir al participar del proceso enseñanza aprendizaje de la literatura. El cuestionamiento por dónde está lo literario debe guiar nuestros acercamientos al texto en aula y su respuesta debe orientarse a la simbiosis entre la forma del texto y cómo puede ser apreciado.

Debemos cuestionarnos sobre la manera más certera de abonar al desarrollo del horizonte literario de nuestros estudiantes proveyéndolos de un corpus adecuado, de herramientas de análisis así como de un enriquecedor contexto de lo literario posibilitaría comprender a la literatura como un objeto intencional puesto en el tiempo. A este respecto, resalta también que en bachillerato sigue la polémica por leer obligatoriamente los “clásicos”. Siguiendo a Sánchez Lozano en *Didáctica de la literatura en la escuela de hoy* (2002) para conformar un corpus de clase el acento debe ponerse en la adquisición de hábitos lectores y de actitudes de aprecio ante la expresión literaria, teniendo en cuenta cómo son y de dónde vienen los adolescentes que acuden a las aulas, sólo así podrían ser

adecuados los criterios de selección de los textos y las estrategias didácticas detonantes del aprendizaje y el disfrute de la literatura.

2 A manera de conclusión

Hasta aquí, este soporte teórico nos permite distinguir al texto literario por sus cualidades intrínsecas, multidimensionales y polisignificantes e intencionalmente dispuestas para incidir estéticamente y significativamente en el receptor. Además, podemos verlo como un lugar singular, acotado por la ficción pero que no renuncia a la realidad donde ocurre como creación artística o donde es leído como un objeto intencional que produce en el receptor un efecto estético.

La especificidad de la literatura no puede encontrarse en su aislamiento de la realidad preconcebida, ni la tajante renuncia a los referentes externos. La obra literaria sucede en el tiempo y tiende vínculos ineludibles con lo no literario, justamente para distinguirlo, para subrayar esa cualidad resignificante.

Por otro lado, centrar el análisis de la obra en sus procedimientos de construcción perdiendo de vista la complejidad estructural del texto con sus múltiples relaciones, niveles diversos o subestructuras y sus múltiples funciones estéticas y extra estéticas limita de manera determinante la concepción de literatura.

Hemos tocado ya este aspecto cuando expusimos los planteamientos de Harshaw para darle al texto literario un asidero hacia la realidad de que participa. También cuando la *mimesis III* de Ricœur plantea una resignificación de lo existente en el horizonte cultural, una semántica mimética. Aún más cuando distinguimos los mundos posibles que construye la literatura de los que habitamos como nos propone Doležel.

Por supuesto que no busco equiparar al texto literario con otras producciones humanas sin intención estética, ni validar, o no, los acercamientos a éste mediante las herramientas de disciplinas análogas. Mi propuesta de investigación descansa justamente en destacar, mostrar para ser enseñado, lo que hace literario a un texto. Distinguir al texto literario frente a otros textos para hacer explícito que persigue objetivos específicos y los medios porque los alcanza.

Aprehender al texto literario no sólo se refiere al conocimiento de su construcción interna, el armado del artificio contempla también la estructura extratextual. Desde esta perspectiva el mundo textual está compuesto por elementos fácticos como por elementos ficticios. Así, mostrar la realidad extratextual sirve para cimentar la construcción del universo intratextual. Podríamos encontrar entonces, una *referencialidad* entre el mundo representado en la literatura y el mundo vital donde la intención del autor y la recepción del lector vuelven significativo al texto literario. Esto no quiere decir que el discurso literario corresponda con la realidad, pero es inadmisibles suponer que no tiene nada que ver con lo real.

Surge para nosotros, tras los presupuestos teóricos que hemos revisado y discutido aquí, una concepción de *mimesis* que no se entiende como igualdad sino una semejanza con la realidad. Aparece como un mundo posible, donde la inmediatez se ve resignificada y responde a una lógica particular pero nunca escindida del mundo presignificado, de esta realidad preexistente y que ha albergado de modos diversos a lo literario a través del tiempo de las estructuras socioculturales.

De esta manera, el texto literario es una construcción significativa de un mundo hipotético que se diferencia del real en la posibilidad, nos muestra una de las formas en las que nuestro mundo, éste que habitamos, podría haber sido o puede ser. Se trata de mostrar el sentido codificado en el texto; lo que haría interesante al texto a los ojos del lector estudiante.

La definición descriptiva, no totalizante, del texto literario a la que buscamos acercarnos, y sobre todo mostrar a nuestros estudiantes mediante las herramientas adecuadas, es una que considere la obra literaria como un conjunto más o menos arbitrario de recursos relacionados entre sí, una estructura multidimensional y plurisignificativa, o bien como elementos con funciones dentro de un sistema textual total.

En esos recursos pueden incluirse: sonido, imágenes, ritmo, sintaxis, metro, rima, técnicas y voces narrativas y largo etcétera. En resumen, un arsenal entero de elementos literarios formales que constituidos intencionalmente en un artificio singular buscan producir un efecto estético de acuerdo a la intención del texto revisado o del género literario en qué inscriba.

Pero no solamente. En el apartado que sigue me propongo formular una revisión de lo formal intrínseco frente a la estructura extratextual que sujeta al texto literario a la realidad referenciada. Misma que a la vez lo distingue de otras formas textuales y de la propia realidad donde se inserta una obra literaria particular. De manera que buscaré redefinir la forma en el texto literario, hablar de una estructura intra y extratextual que posibilite los mundos literarios, los dote de cualidades significativas y por supuesto estéticas.

Capítulo II Aprehender literatura leyendo y analizando cuentos modernos

1 La forma del cuento moderno

Para acercarnos a una definición del cuento que nos permita hacerlo asible para los estudiantes de bachillerato y que promueva un aprendizaje significativo en relación a las cualidades propias del texto literario utilizaremos la teoría de los propios cuentistas modernos.

Comenzaremos por Edgar Allan Poe en su texto “La filosofía de la composición”, donde a partir de su poema “El cuervo” realiza una honda reflexión sobre la configuración del cuento desde diferentes niveles e intenciones, incluso toca algunos aspectos que pueden incidir en la teoría del lector. Hago enseguida un recuento de la figura de Poe y sus aportaciones a la teoría del cuento moderno.

Damos cuenta en seguida de algunos datos biográficos de éste autor, tomados de la biografía escrita por Tomás Fernández y Elena Tamaro. Edgar Allan Poe nació en 1809 en Boston hijo de actores itinerantes su madre era inglesa y su padre norteamericano. Muere en Baltimore el 7 de octubre de 1949.

La creación de este poeta crítico literario narrador y cuentista nace en una época cambiante política, intelectual y socialmente. Mientras Europa era pieza de las restauraciones monárquicas de una parte y del nacimiento del socialismo de otra. En Estados Unidos los cambios eran igualmente agitados. Se poblaron las ciudades con inmigrantes, se cimentó el derecho constitucional y se declaró la guerra a Gran Bretaña en 1812; la revolución industrial marca así mismo su impronta en la construcción de carreteras, canales de navegación, buques a vapor y ferrocarriles; además se creaba el partido demócrata bajo la presidencia de Andrew Jackson, donde se incluía obreros y agricultores en la noción de una incipiente democracia, aunque sin involucrar claro ni a los indígenas y los esclavos negros. Estados Unidos se expandía territorial y económicamente y las diferencias entre norte y sur, que luego acabarían en guerra civil, eran cada vez más profundas.

Desde la infancia, el joven Edgar leyó piezas de Pope, Byron, Wordsworth, novelas y cuentos de terror, nutriéndose así del romanticismo que en aquellos años representaba la

corriente literaria europea. Lo acompañaron también innumerables lecturas influencia de la cultura negra y la narración de aventuras de viajes de los ociosos marineros de su padrastro.

Durante un período de descanso en el verano de 1844, Poe creó poemas, críticas literarias y narraciones. Entre las obras que escribió en este periodo se encuentra “El cuervo”. Poco después escribió “La filosofía de la composición” en 1846, el cual es un ensayo en el que sostiene que toda creación poética ha de provenir de un ejercicio intelectual. En este texto Poe pone en entredicho la famosa inspiración que ponderaban los escritores románticos al concebir al ejercicio creativo del cuento a partir de un ejercicio lúcido de composición. En este texto, Edgar Allan Poe reflexiona sobre la manera habitual de estructurar un texto literario partiendo de su experiencia. A partir del ejercicio retrospectivo sobre la escritura de “El cuervo” expone algunos principios que resultan aplicables para el relato contemporáneo.

Para este apartado tomamos como referencia los trabajos de Alejandra Villarroel sobre las obras de Poe y la traducción que hace Julio Cortázar de la *Filosofía de la composición* de Edgar Allan Poe encontrada en el sitio web *mataralbuda*.

En el ensayo ya mencionado Poe señala algunas cualidades y/ o principios que deben guiar tanto la composición como la recepción del cuento contemporáneo. Debe señalarse que el autor lo realiza a partir de su poema, pero que por inducción pueda aplicarse a los relatos contemporáneos sobre todo a partir de la escisión con las grandes narraciones.

Lo primero que resalta dentro de las cualidades de este tipo de texto literario es su intención hacia la originalidad. Busca que sea novedoso y penetrante, lo cual puede conseguirlo mediante incidentes o bien por el tono general. Para ello debe procurarse la combinación de sucesos o de tono que mejor me ayuden a la producción del efecto.

Poe busca hacer consciente y explícita la forma en que se estructura una obra literaria y pone en duda el frenesí o la intuición extática en la que se puede encontrar un escritor cuando compone. Desea mostrar “los engranajes de la maquinaria para los cambios de decorado, las escalas y las trampas, las plumas del gallo el bermellón y los lunares postizos que en el noventa y nueve por ciento de los casos constituyen la utilería del histrión literario.” (Poe: 2)

Para él, la obra se desenvuelve paso a paso hasta quedar completa con la precisión y el rigor lógico de un problema matemático. Lo primero que considera es que si la extensión de una obra literaria es demasiado larga para ser leída de una sola vez, es preciso resignarse a perder el importantísimo efecto que se deriva de la unidad de impresión.

Así, en toda obra literaria se impone un límite preciso en su extensión, en este caso el límite es una sola sesión de lectura. La brevedad debe hallarse en razón directa de la intensidad del efecto buscado. El autor debe calcular una longitud adecuada que propicie una percepción completa que incida en el lector sin que su mundo circundante y su actividad intervengan en el sentido de la obra y su apreciación estética.

El segundo punto a considerar es elegir la impresión o el efecto que el *poema* produciría. No debe descuidarse un instante la intención de hacerlo universalmente apreciable. Aunque Poe hablara más adelante propiamente de *belleza*, podríamos pensar en el concepto de categorías estéticas a partir de lo que se busca detonar en el lector, entendida como su experiencia estética con un texto en particular. Y por supuesto, en la fundacional intención estética de la obra literaria.

Creo que el placer más intenso más exaltante o más puro a la vez reside en la contemplación de lo bello. Un efecto esa intensidad y pura elevación del alma sobre la cual yo había hablado y que se experimenta como resultado de la contemplación de lo bello (Poe: 3).

Le parece a nuestro autor que la satisfacción del intelecto y la exaltación del corazón, aunque alcanzables hasta cierto punto en poesía, lo son mucho más fácilmente en prosa. La verdad en efecto reclama una precisión y la pasión una familiaridad que se hallan en total antagonismo con esa belleza que es la excitación o la elevación placentera del alma.

Esta cuestión se refiere al tono en su más alta manifestación. Pensando detalladamente los efectos artísticos usuales. Los recursos orientados hacia una cierta universalidad que pueda asegurarse en su valor intrínseco.

Como tercer elemento, subraya la originalidad del texto, la cual apunta a conseguir nuevos efectos variando la aplicación; es decir: propone ya una evolución formal que nosotros, años después, relacionamos con los cambios que ha sufrido este género narrativo.

En cuarto lugar, sitúa el carácter de la palabra. No sólo el significado denotativo o incluso connotativo de las palabras sino la red de significaciones que pueda tejer al interior del texto y a nivel contextual. Para Poe se debe seleccionar una palabra que guardará o que

guarde la mayor relación posible con el tono, es decir que cree un ambiente propicio para causar ese efecto determinado. De acuerdo a la oportunidad que presenta o bien impone el desarrollo de la construcción.

Sugiere también comenzar por el final donde deberían principiarse todas las obras de arte. Habla brevemente sobre el efecto rítmico y como debe propiciarse un aumento progresivo para buscar la originalidad. Su efecto se ve reforzado por otros efectos insólitos.

Enseguida habla sobre el lugar. Afirma que una estrecha limitación espacial es absolutamente necesaria para el efecto incidente aislado por ella; pues le confiere la fuerza que le da el marco, como una pintura, que posee un indiscutible poder psicológico de concentrar la atención. Aquí rige el deseo de aumentar la curiosidad del lector por mera prolongación de la expectativa y también para admitir el efecto incidental resultante.

Es de suma importancia también el ambiente para explicar el efecto estético que se propone generar en el lector. Considera el contenido, el nivel simbólico semántico y la forma para conseguir el efecto estético. Afirma valerse de la fuerza de contraste para hacer más profunda la impresión final. Preparando así el efecto del desenlace abandone inmediatamente el tono fantástico por la más profunda seriedad.

Por último, se ocupa del lector. Considera que esta alteración de las ideas o de la fantasía tiende a provocar otra similar en el lector creando en él un estado de ánimo de cuadro para el desenlace que se precipita ahora de la manera más rápida y directa posible. Con el *denouement* el texto alcanza propiamente su culminación en su fase más evidente, a saber: la de un simple relato. Se aleja de la simple anécdota de lo que sucedió. En este primer estadio la narración llega a su término natural en lo que ha llamado su primera fase evidente, que hasta ahora no se ha traspasado los límites de lo real.

Para separar significativa y estéticamente de este nivel al texto literario hay dos cosas que requieren invariablemente primero una cierta complejidad o más exactamente cierto ajuste. En segundo lugar, una corriente subterránea de sentido que le imparte en especial a una obra artística mucha de esa riqueza. El cuento entonces debe albergar al menos dos sentidos superpuestos en el texto o bien un subyacente lenguaje simbólico. Para Poe, la corriente subterránea de sentido *siempre aparece*, debe haber indicios en el texto que le permitan intuir al lector ese otro sentido al que debe atender.

Termina afirmando que sólo en el último verso de la última estrofa se deja ver con claridad la intención de mostrarlo. Es decir, se logra la completud de sentido del texto sólo al término de la lectura una vez que sean engranados cada uno de los elementos de los diferentes niveles semánticos y formales del texto. Es sólo cuando al lector literario le genera sentido aquello que ha leído.

Llevaremos los planteamientos de Poe a una breve comparación con dos escritores latinoamericanos: Horacio Quiroga y Julio Cortázar, quienes también reflexionan sobre el cuento. Busco aquí identificar cualidades del cuento que con las herramientas didácticas adecuadas me permitan mostrar la forma literaria en el aula de educación media superior.

Horacio Quiroga nació en Uruguay, aunque pasó buena parte de su vida en Buenos Aires, Argentina. Es uno de los cuentistas latinoamericanos más importantes para el cuento moderno, subgénero que surge formalmente a finales del siglo XIX y principios del XX y que es también el tiempo en el que Quiroga vive y desarrolla su obra. La vida de Quiroga estuvo marcada por la tragedia, los accidentes y culmina con el suicidio. A los 58 años de edad el autor decidió terminar con su vida bebiéndose un vaso de cianuro en un hospital de Buenos Aires. Entre las grandes herencias de Horacio Quiroga, se encuentra su famoso “Decálogo del perfecto cuentista”, publicado originalmente en 1927 en la revista argentina *Babel*.

En este decálogo Quiroga señala elementos fundamentales para entender el cuento y también de dónde y con qué intención procede el cuentista para que la lectura del cuento incida en la percepción del lector.

Horacio Quiroga señala que el perfecto cuentista resiste cuanto puede a la imitación y busca la originalidad y por supuesto, cree en su arte. Es fundamental para el cuento que las tres primeras líneas tengan casi la misma importancia que las tres últimas. Afirma que no hay en lengua humana más palabras que las apuntadas para expresarla, por eso el cuento debe ser claro y conciso. También tiene en alta estima la precisión. Sugiere al cuentista que no escriba bajo el imperio de la emoción, le pide “déjala morir y evócala luego” (Quiroga: 1).

Así mismo le pide al escritor de cuentos que narre como si el relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de los personajes de los que hubiera podido ser uno. Así el cuento se entiende como un universo de significaciones, un mundo posible con

una lógica particular. Para Quiroga el perfecto cuentista es aquel que sabe contar, es decir quién es capaz de interesar al lector o al escucha de tal manera que, sea cual sea la historia, atrape la atención e interesa. Un buen cuentista tiene la capacidad de sugerir más de lo que dice. Presentar una acción que revista un interés fundamental, en aras de atrapar al lector que se fusiona con los personajes. De esta forma, el lector debe ayudar a producir el texto no sólo mediante la lectura sino mediante la interpretación.

Coincidiendo con Poe, para Quiroga, el cuento empieza por el fin. Es decir, la primera palabra de un cuento debe estar escrita con miras al final. Posibilitando un todo semántico, estructural, formal y estético. El principio del cuento es una fuerte apelación al lector. Quiroga sugiere un comienzo exabrupto cómo si el lector conociera parte de la historia que le vamos a narrar. De esta forma se proporciona al cuento un insólito vigor; la iniciación con oraciones complementarias como si fuera parte de algo antedicho y validado tácitamente por el lector.

Así, al inicio del cuento se presenta una interrogante al lector, una situación de aprendizaje, un lugar propicio para que el lector aprehenda literatura. Ello a partir de algo que no conoce o que reconoce ignorar; que cuestiona su validez o los medios para llegar ahí, todo ello hace en principio al lector un sujeto de aprendizaje.

Desde mi perspectiva, el inicio del cuento, como lo propone Quiroga, coloca al lector en una situación de aprendizaje. Dispone al estudiante a conocer, ese inicio disruptivo lo cuestiona, le presenta algo a saber que cobrará significado al pasar las líneas y las secuencias narrativas en ellas. Partiendo del inicio, todo lo que del cuento se ignora nadie lo sabe, pero la atención del lector ha sido tomada por sorpresa y esto constituye una aspiración en el arte de contar.

Desde la perspectiva de Horacio Quiroga, ningún relato debe irse manifestando a partir de la casualidad, sino que éste debe estar plenamente prefigurado en la mente del escritor. Eso lo acercaría definitivamente al relato perfecto. Así, el cuento no debe ser una historia que se escriba sola, sino que la primera palabra debe estar funcionando en relación con la última de tal manera en el cuento nada debe quedar al azar. Quiroga define al cuentista como aquel que sabe contar, es decir aquel que es capaz de interesar al lector o al escucha de tal manera que sea cual sea la historia atrapa la atención e interesa.

Otra cualidad fundamental es la brevedad del cuento. Es precisamente el elemento que permite sostener la tensión requerida para capturar al lector o al oyente en cada caso de un relato oral señala esta brevedad por lo demás debe ser propia también del cuento escrito.

Siguiendo a Quiroga, el cuentista tiene la capacidad de sugerir más de lo que dice. De esta forma, el cuento debe ser un lugar detonante, plagado de indicios, un lugar para un lector activo.

Quiroga señala la originalidad como otra característica deseable en el cuento. De ahí que se sugiera la resignificación de antiguas formulas y lugares comunes. Esto es con una doble intención para reconfigurar el sentido de estos principios, un giro de tuerca, ironizar o utilizar algún recurso intertextual como la parodia. Causando con ello un efecto de extrañamiento o provocar al lector llamar su atención para que sea receptivo y busquen conocer.

De esta forma el cuento persigue como fin presentar una acción que reviste un interés fundamental consistente en atrapar al lector en acontecimientos diversos, concebirlo activo de forma que pueda fusionarse con los personajes y haga sentido con ellos. Esta concepción del cuento funciona como una red que obliga lector aprehender la historia y erigirse en una función paralela al personaje. Así, el cuento obliga, seduce, conduce y el lector, al interpretar, se deja conducir. En este sentido el cuento prevé y necesita al lector. Persigue efectos preconcebidos que intentan producir un efecto cautivante en el lector.

Del mismo modo, el lector debe ayudar a producir el texto no sólo mediante la lectura sino mediante la interpretación misma. La complicidad del lector implica la asimilación del efecto. En este sentido, el cuento remite a un entorno que lo produce lo condiciona y lo permea. Siguiendo lo anterior, el lector se encuentra en un proceso de enseñanza-aprendizaje cuando lee un cuento. Un buen cuentista debe atraer la atención y comunicar con energía los sentimientos permite a un relato alcanzar la intensidad necesaria para lograr su efecto.

Nos acercamos ahora a la perspectiva de Julio Cortázar sobre las cualidades del cuento. Este autor sin duda ha sido fundamental para las letras latinoamericanas modernas. Citaremos ahora algunos datos biográficos y obre la obra de Cortázar que nos permitirán ver la pertinencia de incluir sus aportaciones a la teoría del cuento en nuestro trabajo.

En seguida redactamos una breve semblanza biográfica de nuestro autor, tomada de la biografía escrita por Tomás Fernández y Elena Tamaro.

Julio Cortázar (Bruselas –Bélgica–, 26 de agosto de 1914 - París –Francia–, 12 de febrero de 1984), escritor, profesor y guionista. Se identifica con el Surrealismo a través del estudio de autores franceses. Sus obras se reconocen por su alto nivel intelectual y por su forma de tratar los sentimientos y las emociones. En 1935 comienza la carrera de Filosofía y Letras, da clases y publica estudios de crítica literaria. De esta época es conocida su colección de sonetos *Presencia* (1938), que publica bajo el seudónimo de Julio Denis.

En los años cuarenta, por problemas políticos, tiene que abandonar su puesto de profesor en la universidad, y comienza la publicación de artículos y relatos en revistas literarias. Tras conseguir el título de traductor oficial de inglés y francés se traslada a París, donde trabaja como traductor de la UNESCO. En 1951 comienza su exilio. Dedicó su vida a viajar, pero reside principalmente en París. Las traducciones que realiza de Edgar Allan Poe (entre otros) influyen en su obra, como por ejemplo en su colección de relatos *Bestiario* (1951).

A pesar de haber realizado distintas publicaciones durante todos estos años, no se hace famoso hasta la publicación de *Rayuela* (1963), su obra maestra que refunda el género. Cortázar destaca por sus misceláneas o del género “almanaque”, donde mezcla narrativa, crónica, poesía y ensayo, como por ejemplo en *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967) y *62, Modelo para armar* (1968). El viaje que realiza a Cuba en los sesenta, le marca tanto que comienza su andadura política. Apoya a líderes políticos como Fidel Castro, Salvador Allende o Carlos Fonseca Amador. Forma parte del Tribunal Internacional Russell, que estudiaba las violaciones de Derechos Humanos en Hispanoamérica. En su *Libro de Manuel* (1973), queda reflejado su compromiso político.

En los años siguientes se destacan los poemas *Pameos y meopas* (1971), los relatos de *Octaedro* (1974) y *Queremos tanto a Glenda* (1980) o *Un tal Lucas* (1979) y *Los astronautas de la cosmopista* (1983) de su obra miscelánea. Éste último fue escrito en colaboración con su tercera y última esposa, Carol Dunlop. En 1984, recibe el Premio Konex de Honor en Argentina. Poco antes de fallecer, publica su libro de poemas *Salvo el crepúsculo* (1984) y los artículos *Argentina, años de alambradas culturales* (1984). En 1996, se publica póstumamente su ensayo *Imagen de John Keats* y en el 2009 aparece

Papeles inesperados, una obra miscelánea encontrada por su primera esposa, Aurora Bernárdez.

Dentro de sus obras Cortázar dedica algunos trabajos a la reflexión sobre el cuento y el quehacer de los cuentistas. Así como sus determinantes diferencias con la novela. Aquí hablaremos de lo que aparece en “Aspectos del cuento” publicado en Cuadernos Hispanoamericanos no. 255 en marzo de 1971.

Para Julio Cortázar el cuento debe ser incisivo, punzante, no debe dar descanso al lector. De esta forma el lector debe entrar en contacto con este para producirse mutuamente y establecer una relación dialógica lector-cuento. Afirma que el cuento corto es el cuento de verdad. De la misma manera que Poe y Quiroga, lo entiende como una unidad, una sola acción que se desarrolla de forma contundente y atractiva en toda la secuencia narrativa del cuento y un inicio que prepara el final. *Debe privar la intensidad*. “las nociones de significación, de intensidad y de tensión han de permitirnos, como se verá, acercarnos mejor a la estructura misma del cuento” (Cortázar: 3).

Igual que los autores que hemos revisado considera medular el papel del lector en la configuración semántica y estética del cuento. Para Cortázar, el lector interpreta a partir del momento en que se entra en contacto con el relato. Entendiendo así la lectura del cuento como un proceso activo que implica que el lector actualiza el contenido y la forma del cuento a partir de su experiencia de mundo y su horizonte literario. Es decir, el cuento implica al lector como habían señalado ya Poe y Quiroga.

Señala que el cuentista, al elaborar un cuento, intenta que éste se produzca por sí mismo en la medida en que el lector entra contacto con éste. Y que tenga así la sensación de que lo que lee sea autoengendrado sin necesidad de un demiurgo. Esto es que el cuento brote en el ejercicio de la lectura. Siguiendo a Cortázar el cuento surge de un lugar ominoso donde las ideas revolotean ansiosas y al salir hallan en el lector una posibilidad de actualización significativa teniendo lugar una transferencia de conocimientos. Este encuentro dotará al lector de una nueva forma de enfrentarse a su entorno y aprehenderlo.

Otro aspecto fundamental es la estructura *perfecta* en la cual la redundancia o los elementos gratuitos sólo opacan su claridad su perfección y lo anulan como tal. Es decir, también apuesta por la claridad y precisión. Para Cortázar un buen cuento debe ser incisivo y mordiente desde las primeras líneas. Este carácter rotundo se lo da la unidad y esferidad.

Esta misma concisión impide que el cuentista agregue elementos gratuitos o puramente decorativos en la estructura redonda del cuento. Antes que acumular, el cuentista trabaja en profundidad horadando el espacio literario verticalmente ya que tiene el tiempo no es su aliado.

Así, subraya su brevedad “[...] el cuento contemporáneo se propone como una máquina infalible destinada a cumplir su misión narrativa con la máxima economía de medios; precisamente, la diferencia entre el cuento y lo que los franceses llaman *nouvelle* y los anglosajones *long short story* se basa en esa implacable carrera contra el reloj que es un cuento plenamente logrado” (Cortázar: 2).

Este autor sostiene que la única forma en que puede conseguirse una abstracción momentánea del lector es mediante un estilo basado en la intensidad y en la tensión. Donde los elementos formales y expresivos se ajusten al tratamiento del tema, le den su forma visual y auditiva incisiva y original. De manera que sea único y consiga atrapar la atención, que aísla al lector de todo lo que lo rodea de manera que al terminar la lectura se reconecte con su circunstancia de una nueva forma, enriquecida o bien enriquecedora.

Finalmente, es fundamental en el cuento moderno la objetivación del tema. Que sea algo que pueda observarse en su completud desprendido de la intencional mirada parcial del escritor. Si no puesto sobre la mesa donde deposite el lector. De ahí que los temas sean significativos en tanto su tratamiento más que por los asuntos que trata o a quienes involucra.

Un buen tema atrae todo un sistema de relaciones conexas, coagula en el autor, y más tarde en el lector, una inmensa cantidad de nociones, entre visiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o su sensibilidad; un buen tema es como un sol, un astro en torno al cual gira un sistema planetario del que muchas veces no se tenía conciencia hasta que el cuentista, astrónomo de palabras, nos revela su existencia (Cortázar: 4).

Hasta aquí el soporte teórico crítico que nos dan estos autores sobre el carácter del cuento moderno y las cualidades estético-literarias que nos permiten asirlo con relativa facilidad para llevarlo al aula de clases como una herramienta para la educación literaria en el nivel medio superior.

2 Sobre las posibilidades didácticas del cuento moderno

Mi propuesta de enseñanza de la literatura sitúa al cuento moderno⁴ como puente entre las cualidades estético-literarias propias de un texto literario y sus posibilidades didácticas de propiciar un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Alberca Serrano, por la naturaleza de los temas que trata y su composición e intención artística, podríamos decir que el espacio del cuento moderno es el territorio de la existencia misma. Su configuración estético literaria se escribe en los escenarios en los que decimos la vida y su sentir; y su experiencia nos convocan a la ampliación de los horizontes de sensibilidad con los cuales conocemos el mundo.

En este mismo sentido, Cortázar apunta que el lector debe entrar en contacto luego con este para producirse mutuamente y establecer en ese momento una relación dialógica lector-cuento. Es así que el cuento moderno nos convoca a pensarnos a partir de él. Brindándonos nuevas posibilidades cognitivas, mostrándose como un exhorto a diversas lecturas de la realidad, una invitación a la conquista de nuevas situaciones de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Horacio Quiroga, el buen cuentista es aquel que sabe contar, es decir aquel que es capaz de interesar al lector o al escucha de tal manera que sea cual sea la historia atrapa la atención e interesa. De ahí que el ejercicio propio del narrar se constituye en un acto de revelación, donde el que narra se apuesta a sus interlocutores y estos últimos descubren algo de sí mismo o bien de su realidad. Puede entenderse así como un ejercicio dialógico que propicia el aprendizaje.

Siguiendo a los autores y teóricos revisados en el apartado anterior, el cuento moderno se puede concebir como aquella acción que se relata mientras el individuo se desvela, habita en ese tiempo sin tiempo y en ese lugar que bien podríamos ubicar en cualquier lugar. Dice Cortázar, el lector debe entrar en contacto con el cuento para producirse mutuamente y establecer en ese momento una relación dialógica lector-cuento.

Desde esta misma perspectiva, en la estructura del cuento siempre hay puntos de encuentro y puntos de tensión que apelan a la competencia del lector literario y que

⁴ Definimos aquí al cuento moderno como género narrativo diferenciado a partir de la obra de E. A. Poe. Los elementos estructurales que lo caracterizan son: suceso único, brevedad, tensión, efecto final y tratamiento narrativo. Tomado de Aproximación didáctica al cuento moderno de Manuel Alberca Serrano.

justamente buscamos desarrollar con esta propuesta. Edgar Allan Poe afirmaba que la alteración de las ideas o de la fantasía tiende a provocar otra similar en el lector del cuento, creando en él un estado de ánimo de adecuado para el desenlace.

Como podemos concluir de los postulados de Quiroga, el lector debe ayudar a producir el texto no sólo mediante la lectura sino mediante la interpretación. Bien le dice Horacio Quiroga al buen cuentista: “-cuenta como si el relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes de los que pudiste haber sido uno [...]” (Quiroga: 1). El cuento es entonces un universo de significaciones, un mundo posible con lógica particular; cualidad que, ya señalábamos en el primer capítulo, se revela como propia de los textos literarios, misma que se vuelve propicia ahora para mostrarlos en el aula.

En este mismo sentido, el tiempo del cuento supera por mucho la linealidad del tiempo en cuanto unidad de medida en la realidad extraliteraria. En cambio, nos exhorta a visitar los infinitos sentidos y los miles de significados que habitan en las posibilidades de construcción del tiempo literario. El tiempo del cuento exhorta a pensar en la superación de la trilogía del pasado, el presente y el futuro, propia de la linealidad cronológica que nos ha sido heredada y, en cambio, nos convoca a repensar en los escenarios y sus posibilidades de significación. Se trata de ese tiempo en el que habita el sentido y la posibilidad de significación de lo literario que sobrevive a la linealidad y nos hacen pensar en tramas, tejidos y espirales infinitos.

De acuerdo con Edgar Allan Poe, el lugar donde se desarrolla la trama del cuento moderno debe mostrar una estrecha limitación espacial. Y se debe prever con extremo cuidado el ambiente propicio para explicar el efecto deseado. Existen pues espacios y tiempos que le son propios a los tiempos y a los espacios del cuento moderno, que le son menester al ejercicio mismo del narrar y como tales superan nuestras visiones cuadrículadas y ortodoxas; el cuento es un territorio lleno de posibilidades que, sin lugar a dudas, han de ser consideradas en el aula.

El mismo Poe señala que la alteración de las ideas o de la fantasía tiende a provocar otra similar en el lector creando en él un estado de ánimo de adecuado para el desenlace, de ahí que podamos inferir que en el cuento no sólo se narran conocimientos, pues en esta construcción literaria el lector encuentra un lugar para ser. Tampoco se narran únicamente sensaciones, pues se apela al conocimiento de mundo y al universo literario del lector. Así

tras la lectura literaria del cuento moderno sobre el sentir y el conocer preconcebidos, se hilvanan nuevas y más complejas formas de sentires y saberes.

A decir de Quiroga, el cuento moderno comienza con un exabrupto, de forma inesperada sin que el lector esté preparado *narratológicamente* para ubicar con precisión el origen de los personajes o las causas que los han puesto en esa situación. Al inicio del cuento la atención del lector ha sido cogida de sorpresa de ahí que le surjan muchas interrogantes acerca de todo lo que se ignora del cuento. Lo pone pues en una situación de aprendizaje al señalarse incisivamente que desconoce lo que quizá le permita dar sentido al resto del relato.

Cortázar lo dirá de una forma sumamente literaria:

El cuento surge de un lugar ominoso en el que las ideas revolotean ansiosas y que al salir hallan en el lector un potencial enamorado con el cual establece una aventura amorosa que absorbe a éste lo enajena en el transcurso de la lectura y sólo le permite regresar exhausto sin fuerzas al intentar nuevamente comunicarse con el entorno [...] (Cortázar: 8).

Los cuentistas quienes reflexionan sobre el propio papel del escritor y la cualidad literaria del cuento moderno, consideran medular el papel del lector en la configuración semántica y estética del cuento. Así, el lector interpreta a partir del momento en que entra en contacto con el relato. Entendiendo así la lectura del cuento como un proceso activo que implica que el lector actualiza el contenido y la forma del cuento a partir de su experiencia de mundo y su horizonte literario. Es decir, el cuento implica al lector como habían señalado.

A partir de la revisión que he hecho sobre propuesta teórica del cuento que realizan los escritores arriba mencionados; creo que este texto literario tiene las características propicias para tomarlo como una herramienta que me permita mostrar en el aula de educación media superior las cualidades propias de la literatura.

Como ya lo hemos referido previamente, para Edgar Allan Poe, la palabra en el cuento debe crear un ambiente propicio para causar ese efecto determinado. De ahí que la intención depositada en el cuento puede incitar a los estudiantes de bachillerato a decirse en el mundo que habita y más aún a diseñar nuevos mundos y formas particulares de habitar en ellos. Estaríamos frente a la comprensión y ahí a la transferencia de conocimiento. Donde estos estudiantes pudieran asimilar rasgos de su realidad circundante y luego resignificarlos en una lógica distinta pero igualmente comprensible o asible.

En este sentido, me parece que las cualidades del cuento moderno hasta aquí expuestas generan estados de observación y conciencia, incrementan los niveles de comprensión, crean vínculos con la tradición sociocultural y el horizonte literario, potencia la imaginación, enseña a pensar intuitivamente, provee siempre de nuevas interrogantes, tiende lazos con el futuro mediante predicciones y proyecciones intra e intertextuales, nos recuerda la característica propiamente humana de narrarse y constituirse en lógicas particulares coexistentes a la realidad que habita quien lee.

El cuento moderno desde su intención estético literaria y como parte del imaginario social es una forma de hacer conocimiento, es una manera de unirnos con la otredad y una posibilidad de alejarnos de las posturas estáticas. Puede hacernos propicio el camino al desarrollo de la competencia lecto-literaria en los estudiantes de bachillerato.

La postura estético-literaria y de sentido del cuento moderno contribuye a la construcción significativa de la literatura para el estudiante de educación media superior. El estudiante que escucha o lee; participa de la construcción de su conocimiento, no permanece inmóvil, pues adopta diversas posturas frente al discurso. Con ello genera un aprendizaje significativo. De esta manera, nos resulta claro comprender que entre la realidad del cuento y la del lector existen y emergen múltiples e infinitas posibilidades.

El valor exegético del cuento no se mide por su forma o su función, sino más bien por la potencia creadora y transformadora que logra sembrar y cultivar en sus receptores y en las realidades que habitan. El cuento moderno se puede concebir así como lugar de encuentro, de tensiones y emergencias, se constituye en territorio propicio, en escenario favorable para todos aquellos que desean conocer, mientras son inquietados por la propia búsqueda de conocimiento.

Como señala José Federico Agudelo Torres: “El cuento moderno es también intencionalidad, causa, apuesta, estrategia, arte, postura y puente.” (Agudelo: 13) De esta manera, no es solamente para recrear, sino para causar y ser causa de revoluciones cognitivas. No se narra únicamente para saber más, se narra para aprender a preguntar y para generar más y mejores cuestionamientos.

De esta forma, el cuento persigue como fin presentar una acción que reviste un interés fundamental consistente en atrapar al lector en acontecimientos diversos, concebirlo activo de forma que pueda fusionarse con los personajes y lograr instauración de sentido

vinculante con ellos. Esta concepción del cuento funciona como una red que obliga al lector a aprehender la historia y erigirse en una función paralela al personaje. Así, el cuento conmina, seduce, conduce y el lector al interpretar se deja conducir. En este sentido el cuento prevé y necesita al lector. Persigue efectos preconcebidos que intentan producir un efecto cautivante en el lector.

Del mismo modo, el lector debe ayudar a producir el texto no sólo mediante la lectura sino mediante la interpretación misma. La complicidad del lector implica la asimilación del efecto. En este sentido, el cuento remite a un entorno que lo produce lo condiciona y lo permea. Siguiendo lo anterior, el lector se encuentra en un proceso de aprendizaje cuando lee un cuento.

De aquí que el cuento moderno resulte propicio para enseñar literatura, ya que no sólo posee las cualidades literarias particulares antes señaladas en nuestro primer capítulo, sino que se reviste de una intención de recepción particular, prevé al lector y requiere del uso de herramientas *lecto-literarias* particulares, las mismas que desde una propuesta didáctica-pedagógica buscamos desarrollar en nuestros estudiantes.

El cuento moderno descrito desde las propuestas de Poe, Quiroga y Cortázar le supone al lector estudiante de bachillerato una situación de aprendizaje. Lo interpela desde el título hasta el punto final, para hacerlo constructor de su propio conocimiento. No sólo es que le presente una oportunidad de aprendizaje significativo, sino que es un espacio propicio para que el lector estudiante identifique y puedan cobrar sentido frente a él algunos rasgos distintivos del texto literario.

Primero, la brevedad posibilita una lectura atenta, incluso una relectura para el análisis puntual. En un tiempo-espacio fácilmente asible para el lector se relata una secuencia didáctica completa, donde los momentos de la trama y los actantes son claramente identificables. Así, el lector estudiante puede comprender de una sola tirada todos los elementos que intervienen en la construcción del texto literario. Esto también resulta propicio por los periodos de tiempo que puede mantener el interés un estudiante de educación media superior debido a su disposición y cualidades cognitivas.

Así mismo, la redondez en la estructura del cuento y la manera en que prevé cada elemento ayudan a que quien lee, pueda comprender su intención estética y su significación. Subrayo también las innovaciones formales y de sentido que el cuento

moderno introduce a la propia concepción de lo literario y que son visibles aún por un lector neófito bien orientado. Una de ellas es la manera en que muestran el artificio que hace andar a la máquina del texto literario como *los juegos metaficcionales, la puesta en abismo, las historias enmarcadas, la intertextualidad*, los saltos temporales o las nuevas formas narrativas.

Por último, por la misma extensión del cuento moderno éste necesita de un lector activo. El relato de estos cuentos está lleno de intersticios o espacios en blanco que detonan la participación del lector. Así, quien lee también está construyendo el relato lo mismo que en el proceso de un aprendizaje significativo.

3 Propuesta de lectura, análisis e intervención de cuentos

En este segundo capítulo proponemos ejercicios de análisis e intervención de cuentos modernos que nos permitan mostrarles a los estudiantes de bachillerato los elementos literarios característicos de este subgénero. Todo ello, apoyados en algunos planteamientos teórico-críticos de cuentistas Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga y Julio Cortázar y en los presupuestos de los teóricos que hemos revisado en el primer capítulo.

Cabe recordar aquí que mi propuesta didáctica se sustenta en que debemos enseñarles a nuestros estudiantes a reconocer y valorar las cualidades de los textos literarios que los definen y diferencian del resto de los textos. Sin que este aprendizaje implique necesariamente la revisión explícita de las teorías literarias, sino que el reconocimiento de lo que hace literario al texto ocurra en la experiencia de lectura. Con esto queremos decir que las actividades a desarrollar en aula no contemplan que los estudiantes conozcan necesariamente los planteamientos del marco teórico crítico de mi propuesta. Pero sí que en las situaciones didácticas que propongo puedan reconocer alguna de estas particularidades literarias propuesta por Harshaw, Doležel, Ricœur, Shklovski o Eagleton, en el texto a leer, analizar e intervenir.

La primera situación de aprendizaje que propongo gira en torno al cuento “El retrato oval” de Edgar Allan Poe. El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención del cuento para identificar las secuencias narrativas que lo conforman y reconocer en ellas una estructura narrativa particular comparable con la inserción del relato literario en la realidad

extraliteraria. Aquí tomamos la concepción del texto literario como mundo posible de Dolezel, la teoría de los campos de referencia de Harshaw y el concepto de mimesis III como principio reordenador que propone Ricœur.

Expongo enseguida los momentos que prevé la secuencia didáctica y explicaré al final de ésta cómo se entiende a partir de los planteamientos teóricos literarios y pedagógicos que le sirven de sustento a mi propuesta de investigación-acción ya expuesta.

SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA	
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención del cuento “el retrato oval” de Edgar Allan Poe para identificar las secuencias narrativas que lo conforman y reconocer en ellas una estructura narrativa particular comparable con la inserción del relato literario en la realidad extraliteraria.
Fases de la secuencia didáctica	<p style="text-align: center;">Inicio 90 minutos</p> <p>Presentación (10 minutos) a. Presentación de la mediadora y los participantes. (10 minutos) b. Los participantes elaboran la portada de su cuadernillo del curso. (10 minutos) c. Conociendo su horizonte literario. Evaluación diagnóstica: (20 minutos)</p> <p>Los estudiantes redactan su historia lectora guiados con las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el primer libro o fragmento que leíste? ¿Qué manifestaciones literarias han leído? ¿Alguien te invito o te ayudo a acercarte a la lectura? ¿Cuándo lees?</p> <p>Después de escribir su historia lectora algunos los estudiantes comparten voluntariamente con el grupo y socializamos sus experiencias de lectura.</p> <p>Posteriormente, la docente realizará una revisión de las historias lectoras que le permita generar un diagnóstico del grupo: sus necesidades y características.</p> <p>d. Actividad detonadora:</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Les planteamos una situación hipotética a los estudiantes y solicitamos que redacten una historia a partir de ella.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sacar un cuento del sombrero.</i></p> <p>Imagina que despiertas una mañana y tienes algunos recuerdos que te parecen increíbles... Cuéntanos dónde estás -en que circunstancia despertaste- y lo que recuerdas (qué te sucedió antes de cobrar conciencia)</p> <p>Los estudiantes comparten su historia en pequeños grupos de trabajo y reciben comentarios de sus compañeros.</p> <p>Con esta actividad acercamos a los estudiantes al concepto de ficcionalidad. (30 minutos)</p> <p>e. Cierre de la sesión: (10 minutos)</p>

		La docente recoge las impresiones de los participantes sobre el curso y les habla de lo que desarrollaran en la siguiente sesión.
Desarrollo 90 minutos		f. Para retomar. Recuperación de conocimientos previos: Narración ininterrumpida. Los estudiantes construyen un relato oral y quien se equivoque o interrumpa la narración responde algunas preguntas sobre la sesión anterior o sobre sí mismo para conocer un poco más de su historia lectora. (10 minutos)
		g. Lectura del cuento: Las primeras impresiones y la construcción de sentido. En plenaria releemos “El retrato Oval”. Realizamos una lectura en voz alta a cada párrafo cambiamos de lector. (25 minutos) Después de la lectura charlamos sobre el contenido del cuento. Guiamos la discusión con estas preguntas: ¿Qué te llamo la atención del cuento? ¿Qué te gusto más o menos? ¿Qué opinas de los personajes y de lo que les sucede? ¿Puedes reconocer más de una historia en este relato? ¿Qué relación crees que hay entre las historias que cuenta el relato? (10 minutos)
		h. Análisis e intervención del cuento: Posteriormente, de forma individual los estudiantes identifican, mediante la técnica del subrayado, marcas que indiquen cambios hacia otro lugar u otro tiempo. Rasgos que nos permiten identificar una nueva o distinta secuencia narrativa. En el <i>cuadernillo</i> de trabajo, de forma individual, los estudiantes trazan dos rectángulos uno dentro del otro. En ellos pueden enlistar las acciones que suceden en la historia marco y la historia enmarcada. (25 minutos)
		i. Compartimos el resultado del análisis Algunos estudiantes exponen a sus compañeros sus rectángulos. Describen las dos secuencias narrativas que se desarrollan en el cuento. Discuten en plenaria sobre las coincidencias y diferencias que tienen entre sí e infieren qué sucede en la trama del cuento; cómo se configura mediante la intersección de estas dos historias y que implicaciones tiene en su forma de concebir la realidad y el lugar que puede ocupar la ficción o la posibilidad en ella. (10 minutos)
		j. Cierre de la sesión. Actividad de meta cognición: Los estudiantes responden en su cuaderno y luego discutimos: ¿Cómo se relacionan las historias dentro del cuento? ¿Podríamos reconocer esta relación entre la realidad que vivimos y la que construye la literatura? Con esta actividad los estudiantes identifican al texto literario como mundo posible. (10 minutos)
Cierre		k. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)Actividad detonadora

	90 minutos	<p>Completa la historia</p> <p>La mediadora le propone al grupo que complete un microrrelato “El dinosaurio” de A. Monterroso, que aparece en una presentación de power point utilizando la función predictiva del teclado de su celular.</p> <p>Los participantes completan el microrrelato y lo comparten en el grupo de WhatsApp del taller. Para finalizar esta actividad leemos algunos de los microrrelatos que realizaron.</p> <p>Con esta actividad me propongo mostrar a los estudiantes que el concepto de posibilidad puede suplir al de verdad en la concepción (lectura y creación) del texto literario. (15 minutos)</p>
		<p>l. Actividad de cierre:</p> <p>Los estudiantes toman la <i>historia marco</i> del cuento “El retrato oval” y realizan un ejercicio de escritura creativa donde insertan una historia enmarcada. Construyendo así un relato nuevo.</p> <p>Imaginen que el narrador del cuento de Poe entrará al castillo y encontrara una espada, o un espejo, o un sombrero, etc. y lo comenzara a contarnos la historia de ese objeto o bien que al tocarlo se trasladara a otro sitio, etcétera.</p> <p>(si es necesario releemos el cuento antes de realizar la actividad) (60 minutos)</p>
		<p>m. Asignatura para los viernes sin taller.</p> <p>La mediadora solicita a los participantes que continúen trabajando en su relato. Les da algunos consejos de redacción y colectura.</p> <p>Los invita a releer el cuento “El retrato oval” de Poe para ver cómo cambia su mirada sobre el texto después de estos primeros ejercicios. (10 minutos)</p>
		<p>Esta actividad permite la coevaluación, la heteroevaluación y propicia la metacognición porque el estudiante construye los conceptos a través de la propia experiencia de escritura creativa.</p>
Evidencia (s) de aprendizaje		Historia lectora (heteroevaluación, E. formativa) Los rectángulos de acciones (coevaluación, E. formativa), relato propio y libro objeto (Heteroevaluación, formativa)
Observaciones de la secuencia didáctica		
Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)		

La primera actividad de esta secuencia didáctica atendiendo a los criterios de la educación literaria (Mendoza Filloa, 2004) nos permitirá conocer el horizonte literario de los estudiantes y a partir de éste adecuar el corpus de trabajo, las estrategias y los tiempos para el desarrollar cada actividad programada. Además de crear en los estudiantes una idea de comunidad a partir de las experiencias de lectura literarias que comparten. Los hace además conscientes de lo que ya conocen sobre literatura y de que está presente en su actividad cotidiana.

El resultado de este primer ejercicio fue muy productivo ya que nos reveló que varios de los jóvenes ya tienen un hábito de lectura. Fue además interesante observar que surgió interés entre los participantes de la sesión por saber más sobre los títulos que compartían sus compañeros e incluso pidieron que se los compartieran.

Al evaluar sus historias encuentro que la mayoría son textos de sus primeros años escolares o de la biblioteca familiar. Algunos títulos de literatura infantil y juvenil, además de historias del género fantástico y novelas gráficas. Es claro para mí que distinguen las manifestaciones literarias de otro tipo de textos, es decir en sus historias no citan lecturas de textos expositivos, de divulgación o informativos, como libros de texto o periódicos y revistas por ejemplo.

La segunda actividad es un ejercicio de escritura creativa. Aquí propongo que los estudiantes puedan concebir la intención mimética de la literatura desde la visión de R Ricœur expuesta en el primer apartado de este trabajo. Con esta actividad el estudiante descubrirá mediante la propia experiencia de qué modo la *mimesis III*, que caracteriza a las manifestaciones literarias, tiene como referente por un lado la realidad preexistente al texto literario y por el otro constituye una superposición de sentido, esto es, su carácter creativo y reconfigurador de sentido.

El ejercicio consiste en situar al estudiante en un momento donde puede dudar de los límites de su realidad circundante así sin perder la noción de que sus acciones tienen una realización física, un aquí y ahora, puede concebir que le suceda o que actué en un tiempo espacio distinto con una particular lógica de acciones.

Mediante este ejercicio de escritura creativa los estudiantes se acercan a la creación de un mundo particular compuesto por elementos de la realidad extratextual, lo que han experimentado, lo que comprenden y aceptan como válido además de elementos

inventados. Escriben entonces una recreación de su realidad fáctica lo que les permite comprender la idea del constructo literario y como establece vínculos con lo vivido.

La indicación que le di a mis estudiantes fue: imagina que despiertas una mañana y tienes algunos recuerdos que te parecen increíbles. Cuéntanos dónde estás, en qué circunstancia despertaste y lo que recuerdas (qué te sucedió antes de cobrar conciencia). El ejercicio tuvo muy buena aceptación por los estudiantes. Ellos escribieron historias relacionadas con su experiencia de mundo sí, pero desde una perspectiva que les permitió resignificarlas, verlas distintas a como las vivieron. Aderezándolas con elementos ficticios lúdicos o para *embellecerlas*.

Esto sienta las bases para el desarrollo de la secuencia de aprendizaje que aquí propongo ya que los estudiantes pudieron comprender el primer concepto a que queremos acercarlos que es el de ficción, el texto literario como un constructo, un objeto ideal que se constituye como una reconfiguración significativa de lo preexistente.

La actividad que preveo como inicio de la segunda sesión del taller donde busco implementar los principios de mi proyecto de investigación es un juego de narración oral interrumpida. Esto me sirve como actividad de recuperación de conocimientos previos donde los estudiantes recapitulan sobre el desarrollo de la sesión anterior y sus aprendizajes en ella. También me permite atraer y centrar la atención de los estudiantes. Además, de generar un clima de empatía y buena disposición a la escucha atenta.

Esta actividad resulto satisfactoria y llena de risas. Los estudiantes lograron construir un par de historias completas con reconocibles elementos del género narrativo. Además cuando la cadena oral se rompió recordaron las actividades que realizamos la sesión anterior y el impacto que causaron en ellos.

La segunda actividad de esta sesión resulta medular para nuestro proyecto. Leímos el cuento “El retrato oval” de Edgar Allan Poe. Los estudiantes han leído de manera individual el texto antes de presentarse a esta sesión, lo que nos favorece puesto que reconocen ya la historia que se cuenta. En el aula leemos el cuento en voz alta, cambiamos el lector para mantener la atención. Al final de segunda lectura les propongo a los estudiantes discutir sobre estas preguntas: ¿Qué te llamo la atención del cuento? ¿Qué te gusto más o menos? ¿Qué opinas de los personajes y de lo que les sucede? ¿Puedes reconocer más de una historia en este relato? ¿Qué relación crees que hay entre las historias

que cuenta el relato? Estas interrogantes me permitirán guiar a los estudiantes para verificar que saben lo que les ocurre al pintor y su bella esposa; y cómo es que el narrador del relato conoce esa historia. Con ello busco también que tengan un primer acercamiento a los campos de referencia que posee el cuento, que se tejen al interior de mismo y los lazos que tienden con la realidad extratextual.

La técnica de lectura guiada, haciendo alto en algunos momentos de la actividad para subrayar algunos detalles ambientales o acciones detonantes me permitió orientar a los estudiantes para que les fuera más sencillo identificar la coexistencia de dos historias dentro de este cuento de Edgar Allan Poe. Mismos que ellos fueron resaltando en el texto en su cuadernillo de trabajo y que les servirá para realizar un ejercicio posterior.

Al finalizar la lectura en voz alta, las preguntas que les planteé además de mostrar el interés que pudo despertar este relato en ellos; les permitieron a mis estudiantes identificar algunas características formales y de contenido del cuento. Señalaron la existencia de un personaje protagonista de una primera historia que luego se vuelve narrador de una segunda historia; indicaron en qué momento comienza a contar la historia del retrato oval.

Esta reflexión la plasmaron en un organizador gráfico. En una hoja de su cuadernillo tracé dos rectángulos uno de menor área que otro de manera que uno aparece dentro de otro. Ahí los estudiantes consignaron las acciones que reconocieron pertenecían a nuestra *historia marco* en el rectángulo mayor y la historia enmarcada en el menor. Hasta este momento ambos términos no son utilizados en la descripción de la actividad ni en los resultados, los traigo aquí por razones de procedimiento solamente.

La ordenación de las acciones que suceden en “El retrato oval” a partir de esta propuesta gráfica me permitió verificar que los estudiantes podían distinguir las historias dentro del cuento y la manera en que se relacionan significativa y estructuralmente. Esta actividad nos sirve para acercarnos un poco a la maquinaria del texto literario y para establecer un símil con la forma en que la literatura se inserta en la realidad de la cual participan y como la modifican ellos como lectores literarios. Además, la propuesta gráfica que realizaron mis estudiantes constituye una forma de comprensión y apropiación del cuento.

Con este ejercicio pudimos reafirmar que la interacción que se establece entre la estructura de la obra y la lectura literaria les permitió a mis estudiantes lectores no sólo

reconocer el propio texto sino potenciar su capacidad co-creadora del propio sentido del texto. Es así que el acercamiento de mis estudiantes al cuento “El retrato oval” resultó una forma de aprehender el universo de significaciones que hay en el este relato y los lazos que tiende con la realidad extratextual. De esta manera, La lectura que hasta este momento consiguieron constituye un proceso comunicativo transferencial.

La posibilidad de una lectura analítica y la intervención adecuada de este relato literario les permitió a mis estudiantes lectores apropiarse de él; de tal manera que no sólo lo comprendieron sino que se apropiaron de la posibilidad de innovación semántica que constituye “El retrato oval” al intervenirlo y recrearlo.

Como última actividad de la secuencia propongo a los estudiantes un ejercicio de escritura creativa. En ella los estudiantes intervendrán “El retrato oval” para escribir una historia original que haga sentido y cree un efecto estético adecuado en relación a la historia marco. Con ello subrayo la característica reordenadora de la literatura. Cómo el texto literario constituye una realidad alterna, un mundo posible, inacabado.

La propuesta de este ejercicio de escritura creativa les permitió a mis estudiantes reconocer que los mundos ficcionales (Doležel, 1997) son incompletos; es decir que no son definitivos ni absolutos y que en ellos el concepto de posibilidad sustituye al de verdad. La configuración del relato literario se guía así por lo que puede ser imaginado o creado, a lo que puede suceder y, por supuesto por lo que se podría decir. Es ahí donde cabe la escritura creativa en la posibilidad siempre resignificante del constructo literario.

Al facultar a los estudiantes para continuar el relato, siguiendo claro, ciertos lineamientos que previeran la coherencia formal y de contenido, los llevó a reconocer en su capacidad creativa la cualidad de la literatura de resolver estéticamente lo que podría parecer irresoluble. Materializamos así el concepto de *Mimesis III* de Ricœur, una innovación semántica con intención estética.

Los ejercicios que he diseñado y aplicado en esta primera secuencia responden a los presupuestos teóricos expuestos en nuestro primer capítulo. Con la disposición de dichas actividades y la orientación de la mediadora, los estudiantes encontraron en este cuento una serie de instrucciones que los condujeron hacia la recuperación y reconstrucción de un mundo ficcional, el que les proponía “El retrato oval” de Edgar Allan Poe.

De esta manera, los estudiantes pudieron comprender del texto al reparar en la forma en qué el texto literario se dispone para crear sentido. Tras los ejercicios de lectura, análisis, intervención y creación pudieron distinguir a este texto literario de otras manifestaciones textuales y de la propia realidad extratextual. Como sostienen los planteamientos teóricos de Doležel, el texto existe en tanto que puede ser reconstruido mediante la lectura e interpretación de sus lectores. Entonces, mediante la interacción con el texto ficcional como medio semiótico que se pueden almacenar y transmitir los mundos ficcionales.

Los resultados de las actividades realizadas subrayan que la interacción con los textos literarios a partir de su estructura formal, es decir, los recursos estilísticos o literarios que utiliza le permitió a mis estudiantes situarse de manera significativa en el mundo creado por la “inteligencia autoral” (Argüelles: 2015, 12) de Edgar Allan Poe, en este caso.

Con toda la propuesta de intervención en esta primera secuencia reiteramos, como ya planteaban los teóricos a que he acudido, que la construcción significativa del texto literario se alcanza en el momento en que el lector logra hacer suyos los datos perceptibles y los casi imperceptibles mediante las “marcas” formales y de contenido que le texto prevé para él. Resulta claro entonces que la lectura literaria, para mi propuesta de enseñanza literaria, es un proceso activo orientado hacia la construcción de sentido del propio texto literario.

Antes de continuar con mi propuesta de secuencia didáctica me parece pertinente justificar la elección del cuento “El retrato oval” de Edgar Allan Poe para dicha secuencia con base en los planteamientos teóricos conceptuales que sirven de marco a esta tesis.

“El retrato oval” es un cuento corto escrito por Edgar Allan Poe en 1842. Este relato narra la noche de un joven perdido y herido que busca refugio en un castillo abandonado recientemente. Cuando se acuesta en una de las camas descubre un libro que relata la historia de todas las obras que hay en las paredes. El joven ilumina un retrato de una hermosa muchacha y lee su historia. Un amor que la consumió y una obsesión que quedó retratada para siempre.

La primera característica que me hizo elegir este cuento es su brevedad. “El retrato oval” es una historia corta, densa y contundente. En muy pocas líneas narrativas Edgar Allan Poe construye un relato complejo. El mismo autor, en “Filosofía de la composición”,

considera es que si la extensión de una obra literaria es demasiado larga para ser leída de una sola vez se perderá el importantísimo efecto que se deriva de la unidad de impresión. La brevedad debe hallarse en razón directa de la intensidad del efecto buscado.

El narrador sitúa inmediatamente al lector en un ambiente melancólico, de soledad y de misterio. Su carácter rotundo se sustenta en la introducción adecuada de sentencias y espacios acordes al efecto que pretende crear. De acuerdo con Poe este es otro rasgo fundamental del cuento, elegir la impresión o el efecto que el *poema* produciría desde el inicio del relato. Ello lo consigue al plantear el ambiente desde las primeras líneas; un clima de terror y misterio que comienza con la descripción realista del castillo, detallada y precisa. La estrecha limitación espacial crea el efecto de que el acontecimiento que se relata queda aislado por el castillo, le confiere una fuerza que lo enmarca y adquiere la capacidad de concentrar la atención del lector. Consigue despertar la curiosidad del lector prolongando la expectativa y al darle espacio narrativo para el efecto final.

Su brevedad facilita también su comprensión. No nos lleva mucho tiempo leerlo, en unos minutos se puede reconocer la gran maestría de Poe. Lo cual permite que sea apropiada para su revisión en las sesiones de clase de media superior. Su extensión nos da la ventaja de la relectura y del análisis puntual. Es además propicio por la manera en que están engarzados los elementos narrativos de la historia que se cuenta. Cómo alberga dos historias unidas por la perspectiva narrativa de un hombre herido y delirante. Dando así al lector la facultad de dudar y al mismo tiempo la posibilidad de qué lo que relata le haga sentido.

Los personajes son pocos pero determinantes. Con un carácter bien definido por líneas narrativas muy puntuales y detalladas, a pesar de la brevedad del relato. Los personajes son misteriosos porque son impersonales, anónimos, no se ofrece algún dato de identificación, salvo en el caso del criado, Pedro. Esta podría ser una estrategia para que el lector se focalice más en la historia y su intriga, en la que los personajes son importantes solamente por la función que cumplen.

El cuento describe la evolución de cada secuencia hacia un final sorpresivo y tajante. La manera en que se dispone el relato provoca al lector creando en éste un estado de ánimo que lo sitúa en el lugar preciso para el desenlace el cual se precipita de forma directa lanzándole al receptor una cubetada de agua fría que no vio venir. Como señala la

propia teoría de Poe el aumento progresivo del ritmo en el cuento es un rasgo que lo acerca a la originalidad, además su impacto se ve reforzado por efectos insólitos como los que podemos reconocer en “El retrato oval”.

En seguida expondré brevemente mis conclusiones sobre el desarrollo de esta primera secuencia didáctica. En la primera sesión, mis estudiantes hablaron sobre los textos que han leído y lo que les gusta leer. Esto me permitió conocer su horizonte literario y aproximarme a su idea de literatura. Para el primer ejercicio de escritura creativa, ellos nos dijeron qué referentes de su experiencia de mundo detonaron su relato. Lo que me pareció muy pertinente en relación con los campos de referencia de Harshaw.

En la segunda sesión me resultó un poco más difícil alcanzar los objetivos que me planteé. Después de la lectura del cuento, mis estudiantes hablaron de sus experiencias de mundo para relacionarlas con el contenido del cuento. Sin embargo, no pudieron explicar cómo se interrelacionaban las historias en el cuento y cómo se relaciona con la inserción de la literatura en el mundo extratextual. Por lo que creo que debo insertar otro ejercicio para el análisis del texto además del que ya se llevó a cabo, realizar una guía de lectura más puntual que les permita expresar lo que comprendieron o bien buscar otro texto que les sea más cercano a ellos por el tema. Además solicitar que lean el cuento varias veces antes de trabajarlo en clase. Estas consideraciones las llevaré a la práctica el próximo semestre cuando tenga la oportunidad de desarrollar la segunda parte de mi intervención.

A pesar de ello, en la tercera sesión alcanzaron a reconocer al texto literario como mundo posible y las *realidades* de que participa. Esto pude verificarlo porque a pesar de que al final del segundo ejercicio de escritura creativa, mis estudiantes tenían dudas sobre cómo comenzar su relato enmarcado. Decían no saber cómo relacionar la historia marco del cuento con una propia y se preguntaban si cualquier cosa podría ser pertinente. Sin embargo al pasar los minutos fueron surgiendo buenas ideas y lograron comenzar su historia. Creo que al escuchar las ideas de sus compañeros comenzaron a sentirse más seguros y pudieron escribir relatos con las características señaladas.

Para concluir esta primera intervención, mis estudiantes se mostraron entusiasmados al señalarles que el receso escolar les permitiría avanzar en su proyecto para nuestro taller de lectura literaria.

La segunda situación de aprendizaje la realicé a partir de la lectura y análisis del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. En esta secuencia didáctica el estudiante lee, analiza e interviene el cuento para acercarse a los planteamientos teóricos revisados en el primer capítulo.

En seguida expongo los momentos de la secuencia didáctica y explico al final como puede entenderse ésta a partir de los planteamientos teóricos literarios y pedagógicos que soportan mi propuesta de investigación-acción ya planteada al inicio de este documento.

Competencia disciplinar	<p>H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p>		
Competencia genérica	G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Atributo (s)	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
Contenido	El impacto de la ficción en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.	Sesiones 3	Duración: 270 minutos
Propósito de la situación y secuencia didáctica	Los estudiantes distinguen los elementos que configuran una secuencia narrativa literaria, su intención estética y cómo pueden ser significativas respecto a la realidad extraliteraria.		
SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA			
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar para identificar las secuencias narrativas que lo conforman y reconocer en ellas una estructura narrativa particular comparable con la inserción del relato literario en la realidad extraliteraria.		
Fases de la secuencia didáctica	Inicio 90 minutos	<p>a. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p>b. Para retomar</p> <p>Narración ininterrumpida.</p> <p>Los participantes construyen un relato oral y quien se equivoque o interrumpa la narración responde algunas preguntas sobre la primera etapa del taller y sus experiencias de aprendizaje es éste. (20 minutos)</p>	

		<p style="text-align: center;">c. Seguimos contando</p> <p>Organizados en pequeños grupos de trabajo los participantes del taller comparten el avance del relato que están construyendo. Reciben comentarios (solo positivo o sin comentarios) de sus compañeros y anotan las sugerencias que creen convenientes para seguir trabajando en ello. (40 minutos)</p> <p style="text-align: center;">d. Compartimos la experiencia</p> <p>En plenaria, hablamos sobre la actividad anterior. Cómo fue el desarrollo, qué aprendimos, qué nos gusto y qué no, si nos fue útil.</p> <p style="text-align: center;">(15 minutos)</p> <p style="text-align: center;">e. Cierre de la sesión</p> <p>La mediadora hace una breve introducción sobre el cuento que leeremos en la siguiente sesión. Les habla sobre el autor y en que tradición se escribió el cuento.</p> <p>Les entrega el cuento impreso para que realicen una lectura previa a la siguiente sesión. (10 minutos)</p>
	Desarrollo	<p style="text-align: center;">a. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p style="text-align: center;">b. Actividad detonadora Corto la noche boca arriba</p> <p>Los participantes ven un cortometraje con basado en el cuento “La noche boca arriba “de Julio Cortázar.</p> <p>Describen el ambiente donde está situada la historia del cortometraje: lugares, iluminación, hora y/o temporalidad, clima, etc. (10 minutos)</p> <p style="text-align: center;">c. Lectura del cuento: Las primeras impresiones y la construcción de sentido.</p> <p>En plenaria releemos “La noche boca arriba”. Realizamos una lectura en voz alta a cada párrafo cambiamos de lector. (25 minutos)</p> <p>Después de la lectura charlamos sobre el contenido del cuento. Guiamos la discusión con estas preguntas: ¿Qué te llamo la atención del cuento? ¿Qué te gusto más o menos? ¿Qué opinas de los personajes y de lo que les sucede? ¿Qué relación crees que hay entre las historias que cuenta el relato? (5 minutos)</p> <p style="text-align: center;">d. Análisis e intervención del cuento</p>

	<p>90 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Siluetas</p> <p>De forma individual los estudiantes identifican, mediante la técnica del subrayado, marcas que indiquen características físicas o emocionales de los protagonistas del relato.</p> <p>Rasgos que nos permitan distinguir a ambos personajes y la situación narrativa en que se inscriben.</p> <p>Los participantes dibujan dos siluetas escriben dentro las características que han logrado distinguir de cada personaje. En el contorno de cada silueta escriben palabras o frases que puedan caracterizar el entorno donde se desarrolla la historia de cada personaje. (20 minutos)</p> <p style="text-align: center;">e. Compartimos el resultado del análisis</p> <p>Algunos estudiantes exponen a sus compañeros sus siluetas. Describen las cómo es cada personaje -protagonista que aparece en el cuento.</p> <p>Discuten en plenaria sobre las coincidencias y diferencias que tienen entre sí e infieren qué sucede en la trama del cuento; cómo se configura mediante la intersección de las dos historias de estos personajes (la correspondencia que existe entre la configuración del personaje y la secuencia narrativa) y que implicaciones tiene en su forma de concebir la realidad y el lugar que puede ocupar la ficción o la posibilidad en ella. (10 minutos)</p> <p style="text-align: center;">f. Cierre de la sesión</p> <p>Los estudiantes responden en su cuaderno (oralmente) y luego discutimos: ¿Cómo se relacionan la historia de cada personaje dentro del cuento? ¿Podríamos hablar de la existencia (ideal) de diferentes mundos significativos a partir de la construcción formal y de contenido de los textos literarios?</p> <p>Con esta actividad los participantes identifican al texto literario como mundo posible. (10 minutos)</p> <p>La mediadora les solicita que continúen trabajando en la construcción de su relato sumando los rasgos de configuración del personaje de que hemos hablado y su correspondencia con el entorno o situación narrativa. (5 minutos)</p>
	<p>Cierre</p> <p>90 minutos</p>	<p style="text-align: center;">a. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p style="text-align: center;">b. Actividad detonadora cuatro verdades y una mentira</p> <p>Los participantes escriben y comparten cuatro verdades sobre ellos, sus experiencias de vida, y un hecho falso. Las comparten en pequeños grupos de trabajo poniendo especial atención en la forma de contarlas. El resto del equipo tratará de adivinar cuál es la mentira. (20 minutos)</p>

	<p>En plenaria compartimos cómo fue el desarrollo de la actividad en cada grupo, con quien fue más difícil adivinar y por qué. Cuál creen que fue el propósito de la actividad. (5 minutos)</p> <p>c. Materializando lo que aprendimos y creamos.</p> <p>Libro objeto Los participantes traen al taller materiales para construir un libro objeto donde plasmaran el relato que han realizado a lo largo de las sesiones y su trabajo en casa.</p> <p>La mediadora les ha mostrado con anterioridad ejemplos de libro objeto y cada uno ya ha pensado cómo realizarlo y lo que necesita para ello.</p> <p>Los participantes arman su libro objeto y transcriben ahí el relato que escribieron. (40 minutos)</p> <p>d. actividad de cierre</p> <p>Nos leemos</p> <p>Los participantes le dan a leer su libro objeto a otro (s) compañeros.</p> <p>Después en planetaria algunos de ellos comparten su experiencia de lectura y/o de creación.</p> <p>Hacemos comentarios finales sobre el desarrollo del taller y si se cumplieron sus expectativas o no. Así como sus propuestas para el siguiente curso que les gustaría leer y que actividades podríamos retomar. (20 minutos)</p>
Evidencia(s) de aprendizaje	Siluetas (Coevaluación, E. formativa) Su yo ficcional (Coevaluación, E. formativa), relato propio (Coevaluación E. Formativa) libro objeto (Coevaluación, E. formativa)
Observaciones de la secuencia didáctica	
Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)	
Retroalimentación del jefe inmediato con base en el registro de cumplimiento del proceso E-A	

La segunda secuencia de aprendizaje la realizamos al volver del receso vacacional Semana Santa por lo que mi primera intención fue retomar los aprendizajes previos y realizar un ejercicio que volviera a acercar a los estudiantes a nuestro objeto de estudio.

Por ello la primera actividad, una narración interrumpida tuvo como objetivo que los estudiantes se reconocieran parte del hacer literario y que a su vez las manifestaciones literarias ocurren en su entorno y se alimentan de él. Esta actividad faculta al estudiante como creador y al mismo tiempo incentiva su escucha atenta lo que lo vuelve un lector activo, coconstructor de la historia que se cuenta. A nivel didáctico esta estrategia me permitió recuperar conocimientos previos ya que quien no pudiera continuar la historia debía responder algunas preguntas sobre el desarrollo del taller en las sesiones anteriores y sus aprendizajes al participar en ellas.

La segunda actividad desarrollada la realizaron en equipos de trabajo. En ellos, los estudiantes compartieron los avances de su relato y recibieron comentarios de sus compañeros. Después del trabajo individual, compartimos la experiencia en plenaria socializamos la experiencia de escritura creativa que realizaron en vacaciones y el ejercicio de taller que acaban de hacer con sus compañeros. Esta actividad le abona al producto final de taller donde los estudiantes verán materializados sus aprendizajes sobre la forma literaria.

Finalmente, en esta primera sesión de la segunda parte del taller realizamos una introducción al cuento a trabajar en la segunda etapa del taller. La mediadora les habla sobre Julio Cortázar su contexto socio histórico y corriente literaria donde se inscribe, además de algunos preliminares sobre el cuento que leerán.

Es importante señalar que los participantes acababan de regresar del receso vacacional y fue necesario reconectarlos con la dinámica del taller y centrar su atención nuevamente en la lectura literaria y la escritura creativa. También debemos destacar que algunos participantes no realizaron trabajo en casa pero participaron del ejercicio de taller; otros avanzaron mucho incluso ya llevaron su libro objeto al taller. Sin embargo, los resultados del mini taller de escritura fueron buenos les permitieron reconectar con el grupo y centrar su atención en el proyecto de escritura que están realizando.

Por otro lado, tras el ejercicio de introducción, los estudiantes se más mostraron interesados en el cuento que en el ejercicio anterior. Creo que es importante dedicar estos espacios introductorios para generar expectativas y crear un vínculo entre ellos y lo que van a leer.

Para concluir la reflexión sobre el desarrollo de esta sesión resulta relevante señalar que al principio fue difícil traer de nuevo su atención, incluso algunos presentaron un poco de resistencia para asistir al taller pretextando la asistencia a alguna clase pero finalmente el grupo se completó y la actividad inicial nos ayudó mucho para reconectar

Sin embargo, no todos se involucraron. Algunos participantes no trabajaron en vacaciones en su proyecto o no lo llevaban así que participaron solo parcialmente porque pudieron emitir comentarios sobre el trabajo de sus compañeros, pero no pudieron ser escuchados y recibir la retroalimentación a su trabajo. Todos los participantes hicieron aportaciones respetuosas y entusiastas sobre el trabajo de escritura de sus compañeros. Manifestaron dudas sobre la extensión o las temáticas que fueron resueltas por la mediadora.

La dinámica de la sesión resultó muy útil. La primera actividad en plenaria permitió que volvieran a verse como un grupo con algo en común y generó sinergia. En la segunda actividad, fue pertinente que trabajaran en pequeños grupos porque eso les permitió un clima de confianza y escucha atenta además de que optimizamos tiempos en el desarrollo de la sesión.

Respecto a mi interacción y diálogo con los participantes debo decir que mi intervención fue respetuosa y entusiasta. Ya quería regresar a las actividades del taller. Me parece que el diseño de las actividades me permitió guiar adecuadamente el desarrollo de la sesión sin intervenir demasiado.

Al finalizar esta sesión decidí hablarles sobre el autor y su cuento para introducir a los estudiantes a la siguiente sesión y creo que puedo ser muy expositiva. Necesito tener herramientas que me permitan mostrarles los contenidos sin sólo hablar y no exceder terminología demasiado elevada para ellos. Así que creo que este es un aspecto que debo mejorar en mi práctica.

En la segunda sesión de esta parte del taller proyectamos un cortometraje basado en el cuento “La noche boca arriba” realizamos una actividad que nos permite identificar el ambiente donde se desarrolla la historia. El segundo momento de la sesión lo dedicamos a la lectura del cuento. Aquí los estudiantes expresaron sus primeras impresiones y nos acercamos a la construcción de sentido del cuento. Después de la lectura en voz alta contestamos en plenaria algunas para confirmar que se comprendió la historia.

La tercera actividad se centró en el análisis e intervención del cuento. Con esta finalidad, los participantes dibujan dos siluetas donde consignan las características de los protagonistas del cuento. Con ello, los estudiantes se acercan a la configuración formal y de sentido del cuento a través del cruce de los dos mundos posibles que el relato hace coincidir para configurar el cuento. Para coevaluar los aprendizajes de esta actividad compartimos el resultado del análisis. En el cierre de la sesión, relacionamos las características del cuento y manera en que se construyen sus personajes con los rasgos que definen a los textos literarios.

Durante esta sesión ocurrieron algunos incidentes que modificaron lo planeado. Primero, el horario del taller cambió porque los estudiantes del bachillerato recibieron una plática sobre derechos humanos. Además, tuvimos problemas con el internet para proyectar el video y perdimos tiempo al inicio de la sesión por lo que el cierre tuvo que ser un poco rápido.

En cuanto a la actuación de los participantes estos sí se interesaron en las actividades; el cortometraje consiguió llamar su atención sumado a que habían realizado una lectura previa hizo que centraran su atención en la historia que les contaba el cuento y las actividades planeadas.

Todos los estudiantes se involucraron en las actividades. La lectura en voz alta me permitió escucharlos a todos y los momentos de discusión y análisis hicieron que todos tuvieran algo que decir. Discutieron sobre los personajes y sus contextos. Tuvieron algunas discrepancias sobre la manera en que se relacionaban las historias de los personajes, pero finalmente gracias a las buenas intuiciones de un participante hubo acuerdo y pudimos seguir con la intervención.

La dinámica de desarrollo de la sesión resultó útil porque, en esta ocasión el trabajo individual nos permitió ver qué tanto y de qué manera habían alcanzado los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a mi desempeño como mediadora fui como siempre respetuosa y entusiasta aunque me desesperé un poco por el cambio de horario y los problemas con el internet porque sabía que iba afectar los tiempos del taller. Por ello, necesito prever dificultades técnicas, debo tener descargado y listo todo el material que planeo utilizar en la sesión.

Para concluir este aparatado me parece pertinente justificar la elección del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar respecto a los planteamientos teóricos conceptuales que fundamentan esta propuesta de investigación-acción.

En medio de una en medio de una agitada ciudad un joven conduce una motocicleta, para evitar dañar a un peatón se desvía del camino y termina lastimado. Es conducido al hospital y en su convalecencia comienza a soñar que huye de sus enemigos para evitar que lo sacrifiquen.

El relato se desarrolla mediante el diálogo entre la estancia del motociclista en el hospital y el frustrado deseo del *moteca* de escapar de su captura después de “las guerras floridas”. De igual forma a las descripciones del mundo contemporáneo se superponen las del México precolombino.

La manera en que se disponen los hechos privilegia la realidad construida mediante el sueño de manera que es hasta el desenlace donde él lector puede comprender el sentido del texto e interpretación.

Lo primero es subrayar como en un texto tan breve Julio Cortázar consigue enlazar no solo dos historias, secuencias narrativas completas claramente delimitadas temporal y espacialmente, sino dos realidades distintas, construcciones de mundo que se configuran a partir de marcos de referencia en principio distantes temporal y significativamente. Este engarce se logra añadiendo una tercera realidad que es el sueño, un estado de duerme vela, una alucinación provocado por la fiebre. Ese desvarío que se convierte en una realidad significativa al ser contada. La perspectiva estratégica del narrador le permite crear juegos formales que entre lo que ocultan y lo que dejan ver enlazan las dos realidades.

Esta confluencia de *mundos posibles* enmarcada y orientada por una intención estética, la del artificio literario, le permite al lector reconocer la manera en que los relatos ficcionales se insertan significativamente en su realidad inmediata. Le presenta la posibilidad como criterio que puede sustituir a la verdad que permite la creación literaria y con ello la manera en que incide, modifica y amplía, en su experiencia de mundo.

En este cuento la construcción de los personajes y la forma en que se delimitan responde a elementos contextuales específicos e identificables aún por un lector novel. Los indicios en el texto le proponen al lector un camino hacia la construcción de sentido del relato. Apelan a los a los campos de referencia intra e inter textuales a los que esté pueda

acudir para comprender el cuento. El artífice del relato, aquí la voz narrativa, va tendiendo *un hilo de Ariadna* y es hasta el final del relato donde el nudo queda hecho y se puede percibir una correspondencia o identidad entre ambos protagonistas. Es conveniente señalar que estos intersticios se anclan oportunamente a marcas temporales y espaciales. De modo que para quién resulta muy útil poner especial atención o destacar los cambios de lugar y tiempo dentro de la narración. Así puede resultar oportuna la técnica del subrayado con que guiamos la lectura en el ejercicio propuesto para la intervención didáctica.

Otro rasgo que podemos destacar en el relato es el predominio de la descripción de sensaciones físicas de los protagonistas. Es así que los comprendemos a través de lo que experimentan, del cómo se sienten frente a la realidad que les rodea. Esto contribuye a que la experiencia de lectura puede ser significativa ya que el lector se acerca a la construcción de sentido del relato estableciendo un vínculo con su propio conocimiento sensible.

En este cuento se contrasta la realidad y el sueño, el mundo contemporáneo y la historia precolombina, la vida y la muerte, la oscuridad de la calzada por donde el *moteca* trata de escapar y la luz cegadora que por momentos le permite cobrar conciencia al motociclista malherido. Esos paralelismos a lo largo del relato nos acerca a reconocer el impacto de lo ficcional en la transformación de la realidad, la creación de mundos posibles, está resignificación que eleva al relato literario del simple calco a una mimesis reconfiguradora.

En concordancia con lo anterior la secuencia didáctica que proponemos para llevar al aula de media superior la lectura, análisis e intervención de este cuento se propone hacer explícitos los juegos formales que lo configuran semántica y estéticamente. Y con ello acercar a los estudiantes a comprender la manera en que los textos literarios resignifican lo inmediato y lo proveen de una cualidad estética.

Capítulo III Aprehender literatura leyendo y analizando minificción y microrrelato

3 La forma de la minificción y el microrrelato

En este tercer capítulo desarrollo una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior a partir de la lectura y análisis de minificciones y microrrelatos bajo el supuesto de que estos textos me permiten mostrar a mis estudiantes la *forma literaria* y la manera de aprehenderla en su dimensión estética y semántica.

Estas manifestaciones literarias posmodernas pueden responder a las necesidades e inquietudes de los lectores noveles que encontramos en el aula de bachillerato. Como veremos en seguida, las características de este nuevo género se correlacionan con el contexto cultural actual, el horizonte literario que pueden poseer los estudiantes y sus expectativas lectores orientadas a un texto que los interpele, estableciendo un diálogo, y que pueda ser comprensible y les propicie el disfrute estético.

En mi experiencia docente, los encuentros entre los lectores estudiantes y los textos literarios no siempre son afortunados. Es decir, los jóvenes no encuentran en la lectura literaria aprendizajes significativos ni posibilidades de apreciación estética porque se ven rebasados por la manera en que los textos que les presentamos construyen sentido o bien por la complejidad de su *forma literaria*. Puede ser también que los temas y su tratamiento sean lejanos al horizonte cultural y la experiencia de mundo de estos jóvenes. Otro factor importante es la extensión de las obras literarias, los lectores noveles están rodeados de estímulos socioculturales, entre ellos la tecnología digital, que los han hecho exigir prontitud en las formas de aprehender y leer el mundo.

De ahí que seguir intentando leer en el aula de media superior formas literarias clásicas, sin una formación previa, puede resultar una tarea infértil. Por eso es fundamental utilizar las herramientas y estrategias didácticas adecuadas para incrementar en nuestros estudiantes la competencia lectoliteraria. Enseñar a leer literatura a nuestros estudiantes, como es la propuesta de todo este documento, se vuelve plausible cuando les mostramos la forma literaria de una manera que les resulta asible e interesante.

Otro factor a considerar es el tiempo de las sesiones; éste suele ser reducido y entre atraer la atención de los jóvenes, rodeados del bullicio de lo inmediato que en ese momento es lo que les importa, y lograr que se dispongan a aprehender algo que podría parecerles

ajeno, los minutos juegan en contra. Es así que al pasar de las muchas horas de clase y de los incontables intentos fallidos pude asirme al microrrelato como herramienta didáctica que me permite mostrarles a mis estudiantes en un espacio breve pero profundo las características que hacen literario a un texto. Es además un buen ejercicio de entrenamiento para que puedan descubrirse lectores literarios.

Este género le da al lector la posibilidad de participar en la construcción de sentido del texto. La manera en que la microficción interpela al lector es tal que podríamos llamar interactiva a esta manifestación literaria. Debido a su extensión tan breve, la microficción sugiera más de lo que muestra. Así la historia que se cuenta no puede leerse como una anécdota si no como un generador de ideas, una bien intencionada sugerencia que detona muchas posibilidades estéticas y de sentido. Pareciera que en este género lo importante es lo que se oculta. La elipsis que de manera inteligente, creativa y profundamente literaria dibuja la microficción es un espacio para que el lector contribuya a la configuración del texto a partir de códigos y formas conocidas predispuestos por la conciencia autoral (Argüelles, 2015)

Desde esta perspectiva, la microficción promueve la intervención del lector, lo faculta como artífice de la dimensión formal y de sentido ese texto literario. Acotado siempre por la intención del texto y por sus límites formales la microficción posibilita la lectura de tantas historias como el lector sea capaz de descubrir. Ahí la pertinencia de leer microficción en el aula de media superior. La aparente maleabilidad de este género propicia una experiencia de lectura que se adecue a las necesidades y expectativas de nuestros jóvenes estudiantes.

Haré en seguida un recuento de las características del microrrelato y cómo surge dentro de la tradición literaria para encontrar ahí los motivos para volverlo un eje de la educación literaria en el aula de educación media superior.

De acuerdo con los planteamientos de Lauro Zavala en “De la teoría literaria a la minificción posmoderna” (2007) para acercarnos al origen del microrrelato habría que atender primeramente al deslinde que hace la tradición literaria al considerar que el nacimiento del cuento literario en oposición al cuento de tradición oral, coincide con la escritura de las narraciones cortas de Edgar Allan Poe a mediados del siglo XIX. Es así que se nombra relato a la narrativa breve que no se adecua a los cánones del cuento clásico.

Subrayando como característica principal de los relatos, que a pesar de que su extensión se reduce están perfectamente redondeados como un todo. Siendo evidente su completud de sentido y su intención estética.

Siguiendo a Zavala (2007), la minificción es un género literario que surgió a principios del siglo XX. La tradición ha señalado a *Circe* (1914) de Julio Torri como referente del nacimiento de este tipo de manifestaciones literarias.

Es importante en este punto, atender a la distinción que hacen los investigadores entre minificción y microrrelato. Nuestro trabajo se centrará en las características que señalan a estas manifestaciones literarias como una herramienta didáctica adecuada para abordar lo literario en el aula de educación media superior.

2 Teoría de la minificción y el microrrelato. Sus posibilidades didácticas

La minificción posmoderna y lúdica se distingue por la presencia de uno o varios de los siguientes componentes literarios: tiempo anafórico, espacio metonímico, narrador implícito, personajes alusivos, lenguaje metafórico, género alegórico, intertexto catafórico y final fractal (Zavala, 2007).

Esta manifestación literaria es fragmentaria, puede entenderse como parte de una totalidad a la que el lector deberá acudir para llenar de sentido dicha manifestación literaria. De este modo, la minificción siempre surge como consecuencia de un acto de relectura irónica o paradójica de otros textos, géneros, ideologías o tradiciones literarias.

Esto permitirá desarrollar en los jóvenes lectores habilidades de comprensión e interpretación literaria a partir de inferencias, las cuales se nutren de su experiencia de mundo y su horizonte lector. Así, la forma de la minificción prevé a un lector curioso, buscador de respuestas, ávido de retos como nuestros jóvenes estudiantes.

En las minificciones modernas y posmodernas el inicio es enigmático, es decir anafórico in media res. "... lo que los formalistas rusos llaman inicio descriptivo es decir un primer plano detalle en las que al final es un simulacro del final, es decir es catafórico incompleto, lo que los formalistas rusos llaman un final narrativo es decir otro primer plano otro detalle, el inicio de otro enigma..." (Zavala, 2007).

Desde mi experiencia docente, esta característica tiene una consecuencia de nivel pragmático muy palpable en el aula de educación media superior. Para que el lector atienda adecuadamente al sentido de la minificción es necesaria la relectura. El lector, y sobre todo, el lector estudiante, debe acudir varias veces al texto para reconocer su intención estética. Estas manifestaciones son en muchos de los casos una reescritura donde el autor ha puesto en relación su experiencia de lectura y el deseo de que este nuevo texto tienda lazos de significación con otras formas literarias insertas en la tradición. Atendiendo a esta característica es notable el grado de polisemia que posee la minificción y lo mucho que espera del lector. Como afirma Violeta Rojo (1998) estética y de sentido de la minificción depende de la apelación personal y el reconocimiento contextual, las expectativas iniciales y el contrato de lectura.

De ahí que nuestros jóvenes lectores y su incipiente horizonte literario pueden verse rebasados por los campos de referencia a que acude la minificción para completar sentido o causar un efecto estético. Es en este punto donde debemos intervenir como enseñantes de literatura. Mediante las herramientas didácticas, los estudiantes pueden tener experiencias de lectura de minificciones que les sean significativas y contribuyan a incrementar sus habilidades como lectores literarios y desarrollen su gusto por la lectura.

Nos corresponde entonces tender el puente entre el horizonte literario de nuestros jóvenes estudiantes y la forma en que aparece lo literario en las minificciones. Con las estrategias didácticas pertinentes podríamos ayudarlos a detonar el mecanismo que les permita reconocer las características de la forma literaria y aún más que puedan apreciarlo estéticamente.

La lectura y análisis de la minificción en el aula de medio superior es una buena oportunidad para enseñar a los jóvenes a leer literatura porque como hemos visto, en un espacio tan breve se logran condensar las características que podrían definir al texto literario.

Afrodita

Diosa o no, en sus sabanas estaba el Olimpo.

Braulio Guerra Mendoza “Mago”

Por otro lado, el mini cuento, para nosotros microrrelato, contiene una narración completa y autosuficiente. De manera que pueden identificarse claramente los elementos que constituyen al texto narrativo. El microrrelato, conserva los rasgos propios del cuento con excepción de la construcción formal y de sentido del final debido a su extensión mínima. Estos rasgos son: tiempo-espacio, narrador omnisciente, personajes arquetípicos, intertextos implícitos y final epitáfico, entre otros.

La forma del microrrelato juega con la clásica estructura de la narración, la cual consiste en una situación inicial, desarrollo del conflicto, desenlace y situación final. En ocasiones su brevedad no le permite todos los elementos de una secuencia narrativa convencional y acude entonces a la elipsis y otros recursos similares. En el microrrelato se limitan las secuencias dialogadas y descriptivas por economía en la extensión, aunque existen microrrelatos son puramente descriptivos o asumen la forma del diálogo. En estas manifestaciones literarias escasean las figuras literarias; abunda el humor, la parodia y la ironía así como la hipérbole. A nivel sintáctico, hay una escasa presencia de la subordinación frente a las coordinadas predominan los verbos de acción y las estructuras predictivas.

En cuanto a la construcción de sentido, el final sorpresivo rompe las expectativas de las cuales el propio texto había proporcionado al lector en las primeras líneas. Entonces, el lector sorprendido volverá al texto, una y otra vez si lo desea, para aprehender lo que el microrrelato tiene para contarle. El final en un microrrelato en su aparente forma abrupta tiene la doble cualidad de ser rotundo y a la vez tender puentes de sentido.

De acuerdo con la teoría del microrrelato, cada elemento puesto en relación en este subgénero posee una carga significativa y estética definitiva en la construcción de cada una de estas manifestaciones literarias. El título es vital para el sentido global de la historia, la presenta comienza a precisar el horizonte de expectativas del receptor ya la lectura puede ser la puerta de entrada a la misma y aporta más que ningún otro género información clave para la interpretación textual. De ahí que el título que podría parecer *accesorio*, o una forma de atraer al lector, en otro tipo de relatos es en cambio para el microrrelato un fuerte vínculo con los campos de referencia externa del texto (literarios y no) y al mismo tiempo acota las posibilidades de interpretación de tal relato.

Otra característica a destacar en este tipo de manifestaciones literarias es que los personajes suelen ser indefinidos. En el microrrelato los personajes son una reminiscencia de quien podría ser. Nos ofrecen sólo posibilidades, que resultan el vehículo de la historia contada. Ello exige que el lector conciba al personaje sólo dentro de los límites de lo que aparece en el microrrelato subrayando no sólo su brevedad si no su autonomía formal y de sentido y con ello su particular intención estética.

Un sueño

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de maderas y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular...El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

Jorge Luis Borges

Atendiendo a las características que hasta aquí hemos señalado en la lectura y análisis del microrrelato encontramos una herramienta didáctica propicia para mostrarle al lector estudiante las particularidades del texto literario, incrementando su competencia lectoliteraria y además un vehículo que puede acercarlo a desarrollar hábitos de lectura en general.

La brevedad de los microrrelatos les permite adaptarse a la realidad temporal de las clases. Es así que se puede diseñar una secuencia didáctica para iniciar y concluir alcanzado los objetivos en un periodo de clases relativamente corto. Dicha brevedad invita a releer una y otra vez y a seguir encontrando en cada lectura la posibilidad de profundizar haciendo más amable la experiencia de lectura para los estudiantes.

Los microrrelatos resultan un aliado en el aula de educación media superior porque los temas que tratan y su forma asible pueden despertar verdadero interés en los jóvenes lectores. Podríamos hablar de una manifestación literaria próxima a nuestros estudiantes porque sus características pueden corresponderse con la realidad extratextual en que se desenvuelven. Recordando los planteamientos de Pedro Cerrillo sobre la lectura de los clásicos por los jóvenes, de donde retomamos la importancia y utilidad de texto literario en el aula siempre y cuando se realice una selección adecuada de las obras y el vocabulario se

ajuste al nivel correspondiente. La lectura literaria en el aula debe siempre ajustarse a los intereses de los estudiantes, a su horizonte literario, para captar su atención y que la experiencia de lectura propicie una pertinente construcción de sentido del texto y por supuesto, un goce estético.

Su estructura impacta al estudiante y despierta rápidamente interés en él. La forma en que presenta la trama narrativa la vuelve asible y cercana. Motivados por la novedad de este tipo de lectura los jóvenes lectores rompen más fácilmente los prejuicios sobre la lectura literaria. Los finales inesperados y sorprendentes que caracterizan al microrrelato son un reto para nuestros estudiantes, que consiguen resolver después de un ejercicio de reflexión mínima y logran vincularlos con su realidad extratextual y hacer que cobren sentido. Los microrrelatos poseen esa cualidad de inmediatez de la cual está poblado el mundo significativo de los jóvenes. Esto lo hace atractivo a los ojos de los jóvenes lectores y podría invitarlos a ser le un poco infieles al televisor, móvil o consola en donde hasta ahora tienen sus apegos.

Estas manifestaciones literarias constituyen, como ya hemos señalado, una obra en sí misma, por ello pueden leerse de forma individual sin la necesidad de contextualizar con otros textos situados dentro de la tradición literaria y que pueden resultar lejos temporal y significativamente para nuestros estudiantes.

Los microrrelatos resultan también un buen instrumento de reflexión lingüística, los pueden llevar a desarrollar su capacidad de distinción entre significados literales y metafóricos. Así, pueden ser el detonante para la discusión e intercambio de ideas sobre diversos temas.

La brevedad de la forma contrapuesta a la manera tan compleja en que construye sentido puede resultar provocadora. La manera en que se conforma a partir de la ambigüedad, la inserción de lo fantástico de manera intempestiva frente a la realidad inmediata inamovible antes de comenzar esa pequeña lectura, o bien los espirales semánticos que configura para llevarnos siempre a un final inesperado no pueden más que inquietar al lector y hacerlo responder interpretativamente a ello.

Tienta al lector y en un acto inusual le entrega la estafeta para que continúe la tarea como coconstructor de sentido. El microrrelato puede leerse entonces como una forma abierta a diversas interpretaciones que los jóvenes lectores pueden construir acudiendo a su

horizonte literario y su conocimiento de mundo. Lo que lo hace que el joven lector se sienta facultado como lector literario. Y con ello ya ganamos un lector.

3 Análisis y aplicación

En la segunda parte de este capítulo me propongo exponer la secuencia didáctica donde diseño e implemento estrategias para acercar a mis estudiantes a desarrollar su competencia lectoliteraria mediante la lectura y análisis de microficción. Presento primero el formato de la secuencia y luego explico de manera puntual la pertinencia de cada actividad albergada en mi marco teórico conceptual y en los objetivos que persigue mi proyecto de tesis.

SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA	
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención de minificciones y microrrelatos para identificar las características que los definen y les dan su cualidad literaria.
Fases de la secuencia didáctica	Inicio
	90 minutos
	minutos
	os
	<p>Presentación (15 minutos)</p> <p>a. Presentación de la mediadora y los participantes. Los participantes comparten su experiencia en el taller anterior (si es que estuvieron en él) sus expectativas para éste.</p> <p>b. Actividad detonadora: (15 minutos) Ejercicio de escritura creativa: Utilizando la función predictiva del teclado de su teléfono celular jugamos a completar una minificción: “El dinosaurio” de Augusto Monterroso. Los estudiantes comparten su historia y reciben comentarios de sus compañeros.</p> <p>c. Actividad inicial: Leamos (30 minutos) En plenaria leemos cinco textos de minificción con la ayuda de un proyector para que todos los estudiantes puedan visualizarlos. Mediante un cuestionario oral la docente guía un primer acercamiento a la construcción de sentido y características formales de los textos. Los estudiantes contestan por turnos y finalmente concluyen que encuentran de particular en estas manifestaciones literarias.</p> <p><i>Este no es un microrrelato...</i> (30 minutos) Después de leer los relatos ayudados de una matriz de clasificación identificamos que características poseen y así podrán distinguir los</p>

		<p>microrrelatos de las mini ficciones. Esta actividad la hacemos en plenaria y discutimos en cada ocasión que nos hace reconocer o no una característica en cada uno.</p>
	<p>Desarrollo 90 minutos</p>	<p>Actividades para minificción (30 minutos) d. Cuenta rápido. Los participantes sintetizaran en tres frases una historia conocida conservando los hechos esenciales del planteamiento, nudo y desenlace. Hacemos un tendedero de microhistorias, retroalimentamos y coevaluamos. e. Sigue el camino amarillo Cada participante elige una minificción de las que leímos en la primera parte. Con ayuda de lápices de colores, un diccionario y su conocimiento de mundo, los participantes harán conexiones semánticas y literarias a partir de algunas palabras o ideas que les resulten relevantes. Los participantes mostrarán su texto intervenido y compartirán lo que descubrieron. Retroalimentamos y coevaluamos los resultados.</p> <hr/> <p>f. Actividades para microrrelato (60 minutos) <i>Todos para uno y ...</i> Volvemos a leer en voz alta los microrrelatos. Cada uno de los integrantes del taller elige un texto para realizar los ejercicios. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El título ✓ ¿Y si le seguimos? ✓ ¿Quiénes son los personajes? ✓ ¿Quién cuenta? Los ejercicios pretenden resaltar una característica del microrrelato como texto literario además promueve el desarrollo de habilidades de competencia lectora, creatividad y pensamiento crítico. Al finalizar cada actividad, los participantes comparten sus resultados y hacemos una coevaluación donde subrayamos la importancia de cada elemento en la configuración formal y de contenido del microrrelato.</p>
	<p>Cierre 50 minutos</p>	<p>g. Actividad de cierre Para traer al taller (20 minutos) Previamente hemos solicitado a los participantes que naveguen en internet para encontrar al menos tres microrrelatos que deseen compartir en el taller. Los han traído a la sesión, leemos algunos y coevaluamos si son microrrelatos, microficción o no y por qué.</p>

	<p><i>Seré breve</i> (30 minutos)</p> <p>Los participantes del taller siguen una serie de instrucciones para escribir tu propio microrrelato.</p> <p>Hacemos un tendedero con los microrrelatos que escribieron los participantes. Retroalimentamos y coevaluamos los textos. Resaltando si poseen las características del microrrelato y como estos elementos constituyen la forma e intensidad literaria de los mismos.</p>
Evidencia (s) de aprendizaje	<p>Continuación de “El dinosaurio” (E. formativa, coevaluación) Matriz de clasificación (E. formativa, heteroevaluación) Actividades minificción (E. formativa, coevaluación) Actividades todos para uno (E. formativa, coevaluación) texto tomado de la red (E. formativa, coevaluación) Microrrelato o minificción propia (E. formativa, coevaluación)</p>
Observaciones de la secuencia didáctica	
Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)	

En seguida explico puntualmente cada actividad y su pertinencia en relación a los objetivos de mi proyecto y al marco crítico conceptual a que éste se ciñe.

Actividad detonadora

➤ ¿Qué falta?

Utiliza el predictivo del teclado de tu celular para ***completar esta historia***. Luego compártelo con tus compañeros. Haremos un tendedero con los relatos.



Objetivo (aprendizaje esperado)

Los estudiantes tienen el primer acercamiento al género de la minificción mediante una actividad que apela a su experiencia de mundo y es además una actividad lúdica lo que propicia un buen clima para el desarrollo de la sesión.

Pertinencia de la actividad:

El estudiante tiene su primer encuentro con el género de la minificción a partir de una experiencia de lectura con elementos que pertenecen a su realidad inmediata. Lo que permite que este tipo de textos se inserte en su horizonte lector a partir de un juego que lo faculta como creador.

Actividad inicial

➤ *Leamos minificción*

En plenaria leemos los cinco textos elegidos para esta secuencia didáctica. Compartimos algunos comentarios que revelen el nivel de comprensión de los textos y una primera impresión (apreciación). Para acercarlos a esta *primera* interpretación la docente los cuestiona: ¿Habías leído un texto similar a éste? ¿Dónde?; ¿Qué tipo de lenguaje utilizan estos textos?; ¿Podrías identificar algún elemento de los textos narrativos en ellos? ¿Cuáles? ¿Qué diferencias encuentras entre estos textos y los cuentos que habitualmente leemos?

Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes leen microrrelatos y minificciones, les hacen sentido (son comprensibles) y distinguen su intención estética.

Pertinencia de la actividad: Este acercamiento al microrrelato y la minificción nos permitirá insertar en el horizonte literario de los estudiantes este tipo de manifestaciones literarias. Elegí este género por la posibilidad de mostrar todas sus aristas en un periodo corto de tiempo y por la participación activa que le exige al lector. También porque el microrrelato tiende lazos con otras manifestaciones literarias y a través de éste pueden llegar mis estudiantes a otros textos con mayor exigencia lectora.

1.- *Este no es un microrrelato...* Después de leer los siguientes relatos identifica que características posee.

Texto	Brevidad	Historia completa	Lector activo	Sorpresivo	Título fundamental	Personajes indefinidos	Tiempo reducido	Giro al final
<i>Calidad y cantidad</i>								
<i>Amor 77</i>								
<i>Un sueño</i>								
<i>La manzana</i>								
<i>Toque de queda</i>								

Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes identifican las características del microrrelato y la minificción a partir de la lectura de cinco relatos textos.

Pertinencia de la actividad: La lectura de estos textos puede evidenciar las cualidades que los hacen formar parte de este tipo de manifestación literaria. De esta forma, los estudiantes hacen una inferencia respecto a la definición del microrrelato y la minificción que proviene

de su experiencia de lectura confrontada con su horizonte literario, es decir, lo que han leído previamente. Para así poder separarlo de otras manifestaciones literarias.

Actividades de desarrollo

Actividades para la minificción

2.- Cuenta rápido.

Sintetiza en tres frases una historia conocida conservando los hechos esenciales del planteamiento, nudo y desenlace. Trata de sintetizar una historia que conozcas; puede ser un cuento, novela, película, serie, videojuego, comic o manga. Conservan los hechos esenciales del planteamiento, nudo y desenlace. Se creativo, puedes añadir algún elemento lúdico o sarcástico.

Objetivo (aprendizaje esperado)

Los estudiantes realizan un ejercicio de análisis y síntesis que los lleva a establecer una relación intertextual y crear tras ella una minificción.

Pertinencia de la actividad.

Este ejercicio resulta pertinente porque para escribir su minificción los estudiantes acuden a su horizonte literario y experiencia de mundo; además para la creación y la lectura de los mismos establece relaciones de sentido que configuran los campos de referencia del texto literario. Y con todo ello, reconocen vínculos entre la minificción y otras manifestaciones literarias e incluso culturales. Lo que puede facultarlos como lectores competentes de minificción.

3.- Sigue el camino amarillo

Elige una minificción de las que leímos en la primera parte. Con ayuda de lápices de colores, un diccionario y su conocimiento de mundo, los participantes harán conexiones semánticas y literarias a partir de algunas palabras o ideas que les resulten relevantes.

Objetivo (aprendizaje esperado)

Los estudiantes hacen evidentes y tangibles las relaciones de sentido y literarias que pueden establecer al leer minificciones. Así, tanto ellos como la mediadora pueden verificar que la lectura les ha hecho sentido y que pudo generar una apreciación estética.

Pertinencia de la actividad.

Esta actividad incide en dos puntos importantes de nuestro marco teórico conceptual. El primero es la resignificación de lo extraliterario al configurarse de manera particular en el texto literario. A lo que Ricœur llama *Mimesis III*. El segundo, descubrir el artificio con que se arma la obra literaria. Privilegiando la forma al contenido y reconociendo una intensidad estética en ello.

Por otro lado, en cuanto a la teoría de la minificción, que también acota esta propuesta de enseñanza literaria, este tipo de textos beben de la tradición literaria y cultural por lo que requieren un lector agudo. De modo que este ejercicio puede permitirle al joven lector sentirse facultado, dotado de herramientas didácticas, frente a un texto que a pesar de su brevedad podría resultar complejo o bien carente de sentido.

Actividades para microrrelato

4.- Uno para todos y...

Volveremos a leer los microrrelatos. Esta vez toma nota de aquello que pienses que es lo más importante de cada uno: el tema, el giro final, los personajes, la situación...

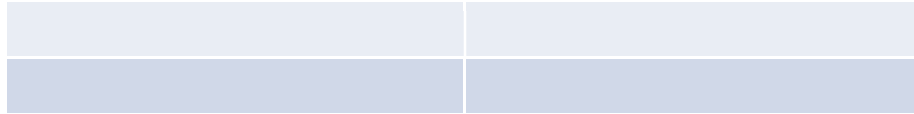
Después, léelos detenidamente por tu cuenta y completa las tablas, ayudándote de tus notas. También puedes subrayar los textos o anotar cuestiones al margen.

a) El título

¿Te parece importante la relación del título con el contenido de los textos?

Intenta cambiarle el título a cada uno; coméntalo con los participantes del taller.

Título original	Nuevo título



Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes reconocen la importancia del título en el microrrelato. Pueden identificarlo como parte medular del sentido que construye el texto y de su participación definitiva en la forma en que incide estéticamente en el lector.

Pertinencia de la actividad. De acuerdo con la teoría del microrrelato cada elemento puesto en relación en este subgénero posee una carga significativa y estética definitiva en la construcción de cada una de estas manifestaciones literarias. De ahí que el título que podría parecer “accesorio” (o una forma de atraer al lector) en otro tipo de relatos es en cambio para el microrrelato un fuerte vínculo con los campos de referencia externa del texto (literarios y no) y al mismo tiempo acota las posibilidades de interpretación de tal relato.

b) ¿Y si le seguimos? El giro al final

- Elige uno de los microrrelatos. Reléelo con atención.
- Escribe algunas líneas para continuar con la historia inicial y darle otro final.
- ¿Qué observas tras el cambio en el final? Coméntalo con los participantes del taller.

Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes reconocen que al alterar el contenido del microrrelato se crea un texto distinto.

Pertinencia de la actividad. El final en un microrrelato en su aparente forma abrupta tiene la doble cualidad de ser rotundo y a la vez tender puentes de sentido. Así la actividad encuentra su pertinencia en la invitación al lector a “seguir las pistas para completar el sentido” y al mismo tiempo mostrarle a este lector estudiante que el efecto estético y de sentido que crea el final de la historia tiene una intención específica y que el alterarlo cambia completamente al texto en sí.

c) ¿Quiénes son los personajes?

- Elige uno de los microrrelatos. Reléelo con atención
- Observa cómo se presentan y caracterizan los personajes en los microrrelatos que leímos.

- Elige uno de los personajes y a partir de lo que cuenta el texto trata de realizar una descripción física y psicológica de éste. Utiliza la estrategia de las siluetas.
- Apunta también la trayectoria de sus acciones para llevarlo al final de la historia.

Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes descubren que el contenido del microrrelato les es insuficiente para delimitar a los caracteres que participan de esa historia que se cuenta.

Pertinencia de la actividad respecto a la teoría. Para la microficción los personajes son una reminiscencia de quien podría ser. Es decir, son indefinidos. Nos ofrecen sólo posibilidades que resultan el vehículo de la historia contada. Exigen que el lector conciba al personaje sólo dentro de los límites de lo que aparece en el microrrelato. Así ante la falta de información sobre éstos, el lector estudiante reconocerá a los personajes indefinidos como una característica del microrrelato que por supuesto lo distingue de otros relatos literarios.

d) ¿Quién cuenta?

- Elige un microrrelato de los que hemos trabajado en esta sesión.
- Reléelo con atención.
- Ahora, reescríbelo cambiando solamente el narrador, sin alterar la historia.
- Compáralo con el original.

¿Crees que cambia el sentido del texto? ¿Por qué?

Comenta con los participantes del taller las diferencias que veas.

Objetivo (aprendizaje esperado). Los estudiantes identifican una voz narrativa y la perspectiva desde la que relata.

Pertinencia de la actividad. Esta actividad nos permite que los estudiantes reconozcan que hay un narrador en el texto y que esto lo coloca dentro del género narrativo, sin importar su extensión.

Actividades de cierre

5.- Para traer al taller

Navega en internet para encontrar al menos tres microrrelatos que desees compartir en el taller. Tráelos la siguiente sesión.

Objetivo (aprendizaje esperado) El estudiante puede reconocer (identificar) al microrrelato frente a otras manifestaciones literarias.

Pertinencia de la actividad respecto a la teoría. El estudiante se ve facultado como lector de microrrelato, sabe lo que es y tiene un criterio de selección basado en su experiencia de lectura en el taller. Al compartirlos con sus compañeros y sugerir una lectura interpretativa a discutir podría evidenciar el aprendizaje sobre el subgénero y la literatura en general.

6.- *Seré breve.* Sigue las siguientes instrucciones para escribir tu propio microrrelato.

- a) Redacta brevemente una anécdota significativa. (1 o 2 párrafos)
- b) Después de concluir tu texto elige tres enunciados que puedan sintetizar la historia que contaste.
- c) Reescribe la historia a partir de esos tres enunciados agregando elementos “falsos” o ficcionales.
- d) Recuerda:
 - ✓ Incluir todos los elementos de una historia.
 - ✓ La intención es sorprender al lector.
 - ✓ El título también cuenta.
 - ✓ La brevedad no es negociable.

Objetivo (aprendizaje esperado) Los estudiantes construyen un microrrelato con las características que, como han aprendido, lo definen como tal.

Pertinencia de la actividad. Este es un ejercicio de escritura para pensar. Es decir, nos permite que el estudiante actualice lo que ha aprendido. Más allá de revelar su capacidad creativa, veremos aquí si comprende lo que compone significativa y literariamente a un microrrelato.

3.3 Planteamientos finales

La microficción es una manifestación literaria que se configura a partir de otros recursos formales y de sentido. De manera que para que podamos leerla debemos acudir a los campos de referencia extratextuales y por supuesto, a nuestro horizonte literario y experiencia de mundo. Es aquí donde puede ser un recurso didáctico adecuado para enseñar literatura; ya que con las herramientas adecuadas el lector estudiante puede aprender a *descifrar* un texto literario atendiendo a su estructura formal y de sentido y claro a su intención estética.

Las actividades hasta aquí propuestas le permiten a los participantes de este curso sentirse facultados para dialogar con un texto literario y que esta experiencia de lectura resulte un aprendizaje. Entenderle a una obra literaria y tener algo que responderle resulta además de un logro para el lector novel una puerta para acercarse a otras formas literarias. Mediante la lectura, análisis e intervención de microficción el estudiante participa de un proceso de aprendizaje donde al observar cómo se configuran estos pequeños textos identifica las cualidades literarias y puede reconocerlas al leer otros textos con éste intención.

Conclusiones y resultados

Para cerrar con este trabajo haré un breve recorrido que muestre los alcances de mi propuesta tras su aplicación en el aula de educación media superior mediante un taller de lectura literaria. Resulta importante recordar también los planteamientos teórico-críticos que sirvieron de fundamento a mi proyecto de investigación-acción; así como la forma en que éstos coadyuvan a la educación literaria en el bachillerato.

El punto de partida de este documento, tanto como, de mi problema de investigación fue la intención con que se enseña literatura en el aula de educación media superior. Tras el análisis del curso de “Literatura I” que se imparte en el sistema SABES del estado de Guanajuato reafirmamos la idea, ya expuesta en los planteamientos sobre educación literaria, de que el tratamiento de la literatura en el bachillerato se enfoca en el incremento de habilidades comunicativas y socioemocionales así como a la creación de una conciencia socio-histórica.

De manera que los objetivos de enseñanza literaria terminan refiriéndose a educar en valores socio-culturales y socioemocionales o bien en competencias comunicativas. Siendo entonces, la lectura literaria una herramienta para incrementar sus habilidades comunicativas y socioemocionales.

Esto es claro al identificar que el corpus literario utilizado en este curso responde a su relación con problemáticas sociales, periodos históricos y usos lingüísticos. No así a las actividades que puedan promover una lectura literaria que desemboque en la apreciación estética y el análisis de los elementos propios de un texto literario.

Es así que una educación literaria que contribuya a entender y apreciar la obra literaria debería contemplar herramientas y procedimientos que le permitan al enseñante mostrar lo que hace particular a un texto literario y cómo leer literatura. De ahí que nuestro trabajo de investigación-acción incide justamente en lo que se debe comprender para desarrollar la competencia lecto-literaria en los estudiantes de media superior. A través del desarrollo de este trabajo hemos diseñado e implementado herramientas, estrategias, contenidos y actividades que propicien el desarrollo de la competencia lectoliteraria. La

tarea principal de mi trabajo ha sido la creación o diseño de instrumentos para analizar el texto literario en el aula media superior.

Tras una investigación documental que me ha permitido delimitar al texto literario como objeto de estudio y de intervención, este documento evidencia el diseño, aplicación y análisis de los instrumentos didácticos con que nos hemos acercado a los textos literarios buscando aprehender literatura.

He presentado aquí *estrategias didácticas*, esto es materiales, recursos y actividades; métodos y técnicas; e incluso momentos y tipos de evaluación que me han permitido llevar a los estudiantes a identificar los elementos formales y de contenido que particularizan al texto literario y lo dotan de cualidades estéticas. Logrando así proporcionar a los lectores estudiantes de media superior de herramientas lectoliterarias que puedan llevarlos a diferenciar al texto literario de otras manifestaciones textuales destacando su intención estética.

Para definir al texto literario como mi objeto de estudio recurrí a los planteamientos esenciales de la teoría literaria para definir el texto literario y sus características. Con ello me acerqué a mi hipótesis de trabajo que sostiene que para aprehender el texto literario es necesario distinguirlo, saber que lo hace diferente frente a otras manifestaciones textuales. Al finalizar este proyecto es claro para mí y mis estudiantes que aprehender al texto literario no sólo implica el conocimiento de su construcción interna, la manera en que se disponen los elementos textuales y su intención estética. Podemos reconocer ahora que el lector literario debe contemplar también la estructura extratextual de la obra para acercarse plenamente a la construcción de sentido de ésta y poder apreciarla estéticamente.

Los planteamientos teóricos a los que recurro son los planteamientos de Harshaw para darle al texto literario un asidero hacia la realidad de que participa. También acudo a la *mimesis III* de Ricœur, quien plantea una resignificación de lo existente en el horizonte cultural, una semántica mimética. Me apoyo, igualmente, en la idea de los mundos posibles que construye la literatura de los que habitamos como nos propone Doležel. Los principios del formalismo expuestos por Shklovski me permiten distinguir al texto literario frente a otros textos para hacer explícito que persigue objetivos específicos y los medios por los cuales los alcanza. Finalmente, pongo en relación la forma literaria y la manera de leer el mundo a través de diversos momentos espacio-temporales; ayudada de los planteamientos

de Terry Eagleton y su concepción de la literatura puesta en el tiempo. Tomo también algunos principios de Lotman retomados por Sánchez Vázquez, quien señala que el texto literario adquiere sentido y cualidades estéticas al contemplar una interacción de los elementos internos con los externos al texto. Lo que lo pone siempre en relación con otras formas y miradas para construir sentido.

Es importante señalar que estas líneas teóricas, como es evidente no responden a una secuencia cronológica ni a una corriente de teoría y crítica literaria determinada si no a la necesidad particular de mi proyecto de subrayar los rasgos específicos del texto literario. Mi propósito ha sido únicamente destacar, mostrar para ser enseñado, lo que hace literario a un texto.

El cuestionamiento por dónde está lo literario ha guiado nuestros acercamientos al texto en aula y la respuesta que encontramos se orienta a la reunión entre la forma del texto y cómo puede ser apreciado. Tras este trabajo de investigación acción me parece que la manera más certera de abonar al desarrollo del horizonte literario de nuestros estudiantes es proveyéndolos de un corpus adecuado, de herramientas de análisis así como de un enriquecedor contexto de lo literario posibilitaría comprender a la literatura como un objeto intencional puesto en el tiempo.

Subrayo aquí que mi propuesta didáctica se sustenta en que debemos enseñarles a nuestros estudiantes a reconocer y valorar las cualidades de los textos literarios que los definen y diferencian del resto de los textos. De esta manera, en mi propuesta de intervención en el aula de educación media superior no llevé a cabo la revisión explícita de las teorías literarias que sirven de marco teórico conceptual a mi trabajo. Así, las actividades desarrolladas en mi taller de lectura literaria se enfocaron en propiciar que el estudiante identifique lo que hace literario al texto mediante su experiencia de lectura.

Con esto quiero decir que las actividades que desarrollé en aula no contemplan que los estudiantes conozcan necesariamente los planteamientos del marco teórico crítico de mi propuesta. Pero sí que las situaciones didácticas que llevamos a cabo tienen como aprendizaje esperado alguna de las particularidades literarias propuesta por Harshaw, Doležel, Ricœur, Shklovski o Eagleton, en el texto a leer, analizar e intervenir.

En el segundo y tercer capítulo del presente trabajo he expuesto los elementos del cuento moderno y la minificción, respectivamente, qué me permiten definir estas

manifestaciones literarias para delimitar el *corpus* de trabajo, análisis e intervención en el taller de lectura literaria que impartí en el bachillerato SABES Los López de marzo a septiembre de 2022.

Mediante una técnica de investigación documental me acerqué a los escritores de cuento moderno que han hecho aportaciones teóricas a para la definición del mismo. Los criterios que establecen estos escritores me sirvieron para delimitar el corpus de los cuentos que utilicé para mi proyecto de intervención. De este modo, mi propuesta de enseñanza de la literatura sitúa al cuento moderno como puente entre las cualidades estético-literarias propias de un texto literario y sus posibilidades didácticas de propiciar un aprendizaje significativo.

Lo anterior, por los temas que trata y su composición e intención artística. Su configuración estético literaria aparece cercana y asible frente a la realidad de nuestros jóvenes lectores. Y tras una experiencia de lectura guiada por las estrategias pertinentes pueden puede propiciar la ampliación de los horizontes literarios de mis estudiantes.

El cuento moderno persigue como fin presentar una acción que reviste un interés fundamental consistente en atrapar al lector en acontecimientos diversos, concebirlo activo de forma que pueda fusionarse con los personajes y lograr instauración de sentido vinculante con ellos. Esta concepción del cuento funciona como una red que obliga al lector a aprehender la historia y erigirse en una función paralela al personaje. Así, el cuento conmina, seduce, conduce y el lector al interpretar se deja conducir. En este sentido el cuento prevé y necesita al lector. Persigue efectos preconcebidos que intentan producir un efecto cautivante en el lector.

Así, podemos entender la lectura del cuento como un proceso activo que implica que el lector actualiza el contenido y la forma del cuento a partir de su experiencia de mundo y su horizonte literario. Desde esta perspectiva, el lector debe ayudar a producir el texto no sólo mediante la lectura sino mediante la interpretación misma. Esta participación activa del lector implica un grado de comprensión del texto que posibilita el incremento de sus habilidades de lectura literaria. Que pueda establecer un diálogo con la obra que le permite aprehender. Siguiendo esta lógica, el lector se sitúa en un proceso de aprendizaje cuando lee un cuento.

El cuento moderno descrito desde las propuestas de Poe, Quiroga y Cortázar le supone al lector estudiante de bachillerato una situación de aprendizaje. Lo interpela desde el título hasta el punto final, para hacerlo constructor de su propio conocimiento. No sólo es que le presente una oportunidad de aprendizaje significativo, sino que es un espacio propicio para que el lector estudiante identifique y puedan cobrar sentido frente a él algunos rasgos distintivos del texto literario.

Las características del cuento que lo hacen adecuado para la propuesta de intervención que realizamos y sobre todo para alcanzar los objetivos que nos propusimos al principio de nuestro proyecto son:

Primero, la brevedad que posibilita una lectura atenta, incluso una relectura para el análisis puntual. Es igualmente oportuno por los periodos de tiempo que puede mantener el interés un estudiante de educación media superior debido a su disposición y cualidades cognitivas. La extensión del cuento moderno admite una secuencia narrativa completa, una clara exposición de los diferentes momentos de la trama y actantes identificables.

Otra característica es la redondez en la estructura del cuento y la manera en que prevé cada elemento ayudan a que quien lee pueda comprender su intención estética y su significación. Subrayo también las innovaciones formales y de sentido que el cuento moderno introduce a la propia concepción de lo literario y que son visibles aún por un lector neófito bien orientado. Una de ellas es la manera en que muestran el artificio que hace andar a la máquina del texto literario como *los juegos metaficcionales, la puesta en abismo, las historias enmarcadas, la intertextualidad*, los saltos temporales o las nuevas formas narrativas.

La tercera, es la manera en que el cuento moderno prevé un lector activo; su estructura narrativa está llena de intersticios o espacios en blanco que detonan la participación del lector. Así, quien lee también está construyendo el relato lo mismo y con ello un aprendizaje significativo.

En la segunda parte de este capítulo expuse las secuencias didácticas donde incluyo los ejercicios de análisis e intervención de los cuentos “El retrato oval” de Edgar Allan Poe y “La noche boca arriba” de Julio Cortázar, esto como parte del taller de lectura literaria “Leer en la escuela” que desarrolle como proyecto de intervención en el bachillerato

SABES Los López. La fundamentación y los elementos didáctico-pedagógicos de éste aparecen en el apartado de los anexos.

De igual manera, en esta segunda parte del segundo capítulo expuse los resultados de la intervención en cuanto al impacto que causó en mis estudiantes lectores y cómo cambió su manera de comprender la literatura; también dedico un espacio para analizar la pertinencia de los cuentos para enseñar las cualidades del texto literario que planteo en el primer capítulo.

La organización del tercer capítulo fue similar. Primero definí la minificción recurriendo a los planteamientos teóricos que me permiten definirlo y diferenciarlo de otras formas de narrativa breve y justificar la elección de esta manifestación literaria como vehículo para mostrar la forma literaria en el aula de educación media superior.

Desarrollé aquí una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior a partir de la lectura y análisis de minificciones y microrrelatos bajo el supuesto de que estos textos me permiten mostrar a mis estudiantes la *forma literaria* y la manera de aprehenderla en su dimensión estética y semántica.

Estas manifestaciones literarias posmodernas pueden responder a las necesidades e inquietudes de los lectores noveles que encontramos en el aula de bachillerato. Las características de este nuevo género se correlacionan con el contexto cultural actual, el horizonte literario que pueden poseer los estudiantes y sus expectativas lectoras orientadas a un texto que los interpele, estableciendo un diálogo, y que pueda ser comprensible y les propicie el disfrute estético.

Siguiendo a la teoría de la minificción, este género le da al lector la posibilidad de participar en la construcción de sentido del texto. La manera en que la microficción interpela al lector es tal que podríamos llamar interactiva a esta manifestación literaria. Debido a su extensión tan breve, la microficción sugiera más de lo que muestra. Así la historia que se cuenta no puede leerse como una anécdota si no como un generador de ideas, una bien intencionada sugerencia que detona muchas posibilidades estéticas y de sentido.

Desde esta perspectiva, la microficción promueve la intervención del lector, lo faculta como artífice de la dimensión formal y de sentido ese texto literario. Acotado siempre por la intención del texto y por sus límites formales la microficción posibilita la

lectura de tantas historias como el lector sea capaz de descubrir. Ahí la pertinencia de leer microficción en el aula de media superior. La aparente maleabilidad de este género propicia una experiencia de lectura que se adecue a las necesidades y expectativas de nuestros jóvenes estudiantes.

Después de exponer las características del microrrelato y cómo surge dentro de la tradición literaria encontré ahí los motivos para volverlo un eje de mi proyecto de intervención para la enseñanza de la literatura en el aula de educación media superior.

En la segunda parte de este capítulo me expuse la secuencia didáctica donde implementé estrategias para acercar a mis estudiantes a desarrollar su competencia lectoliteraria mediante la lectura y análisis de microficción. Presenté primero el formato de la secuencia y luego expliqué de manera puntual la pertinencia de cada actividad albergada en mi marco teórico conceptual y en los objetivos que persigue mi proyecto de tesis.

Aquí cabe señalar, que también las sesiones dedicadas al microrrelato forman parte de mi proyecto de intervención, el taller de lectura literaria “Leer en la escuela” del que había hablado renglones arriba. Igualmente, al final de la secuencia didáctica expuse la pertinencia de los ejercicios y los textos seleccionados en cada ocasión, respecto a los planteamientos teóricos y los aprendizajes que perseguía para abonarles al cumplimiento de los objetivos de mi trabajo de tesis. También aquí aparecen los resultados de mi propuesta didáctica de la minificción, qué reacción hubo en los estudiantes y en qué medida se lograron los aprendizajes esperados.

Para finalizar, el resultado más tangible y sobre todo satisfactorio de esta propuesta y su aplicación ha sido dotar al estudiante de herramientas que lo han aproximado a la apreciación de la forma literaria. Al realizar las actividades que diseñé para el taller de lectura literaria mis estudiantes pudieron acceder a una experiencia de una lectura intensa, real, conmovedora y transformadora. Es decir, como lectores literarios pudieron reconocer los niveles de significación del texto, sus juegos formales, atendieron al contenido de manera que los hizo tender lazos hacia su realidad inmediata y pudieron apreciar la intención estética de las obras que revisamos.

Creo que tanto mis planteamientos teóricos como el desarrollo de la intervención didáctica que realicé me permiten abonar a uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria, que los jóvenes lectores logren apropiarse de las formas literarias. Justo

en esa tarea es fundamental la labor del docente de literatura, quien debe volverse un vínculo entre la forma literaria y las muchas maneras en que nuestros estudiantes pueden fascinarse con ella.

Uno de mis principales logros fue que las actividades realizadas permitieron que el estudiante identificara que estaba ante un texto literario y que esto lo dispusiera a una situación de aprendizaje significativa específica. Al reconocer estos elementos distintivos y que tengan algo que decirles he podido contribuir a que nuestros jóvenes estudiantes aprendan a leer literatura. Que un lector novel pueda fascinarse con la forma literaria mediante una situación de aprendizaje más asible y significativa, que lo acerque a un corpus literario que pueda interesarle.

Para hacer evidentes los resultados de este trabajo acudimos a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes que participaron en el taller de lectura literaria “leer en la escuela”. Lo primero es que las actividades iniciales les permitieron reconocerse lectores. Hablaron de los textos que han leído y lo que les gusta leer. Esto los hizo entender a la literatura como parte de su entorno inmediato, identificaron que la lectura de textos literarios los ha acompañado a lo largo de su formación académica y su crecimiento personal. Es decir que es parte de su experiencia de mundo y claro que ya poseen un horizonte literario, al que buscamos contribuir con las actividades enseguida propuestas.

Una vez centrados en la lectura de los cuentos modernos, también fue fundamental que acudieran a su conocimiento de mundo. En un primer momento, las actividades desarrolladas los llevaron a relacionar sus experiencias con el contenido de los cuentos y así fue más fácil que pudieran comprenderlo.

En el caso de los elementos formales resultó un poco más complicado, pero finalmente pudieron hacerlo. Por ejemplo, los estudiantes pudieron explicar cómo se interrelacionaban las historias en el cuento y cómo se relaciona con la inserción de la literatura en el mundo extratextual sólo después de que realizaron el ejercicio de intervención planeado para esa secuencia. Al separar estas historias enmarcadas mediante una actividad psicofísica pudieron ver esa relación e insertarla en su universo de significaciones.

De la misma manera, los participantes tenían dudas sobre cómo comenzar su relato enmarcado fue importante aquí que establecieran relaciones con sus lecturas previas, lo que

incluyó películas, series y comics. Aquí también podemos subrayar la pertinencia del ejercicio que desarrollamos ya que la comprensión de la estructura formal del cuento les permitió posteriormente realizar inferencias para reconocer este mecanismo literario en otras manifestaciones ya aprehendidas. El siguiente paso, la escritura creativa fue más asible partiendo de lo que ya sabían; para reconstruirlo en una forma que ahora ellos reconocen como literaria.

Cuando nos acercamos al segundo cuento fue notoria la nueva perspectiva desde la que leían, gracias a los ejercicios que realizaron en el primer momento. En esta secuencia nos propusimos distinguir a los personajes y sus contextos con el propósito de hacer explícitos los juegos formales que configuran el cuento y que con ello los lectores estudiantes comprendieran la manera en que los textos literarios resignifican lo inmediato y lo proveen de una cualidad estética. Tuvieron algunas discrepancias sobre la manera en que se relacionaban las historias de los personajes, pero finalmente gracias a las buenas intuiciones de algunos de los participantes pudieron realizar una interpretación asertiva que los acercó al aprendizaje esperado.

Otros factores que influyeron de manera determinante en los resultados fueron los espacios introductorios que dedicamos para generar expectativas y crear un vínculo entre los estudiantes y lo que van a leer. Así como elegir textos que sean cercanos a los intereses de los participantes o bien que puedan asociar a con su experiencia de mundo. También es importante diseñar e implementar actividades lúdicas y cooperativas para incrementar la participación de los estudiantes.

El resultado tangible de mi trabajo se encuentra justamente en las evidencias de aprendizaje finales. Los participantes construyeron un relato teniendo como directriz las características que reconocieron en los cuentos que leyeron, analizaron e intervinieron. Al revisarlos, reconozco en sus proyectos cualidades literarias, por lo que me parece pudieron comprenderlas y hacer propias gracias a las actividades propuestas en el taller.

Al realizar el análisis de las sesiones donde trabajamos con la minificción es claro para mí que el género facilita el acercamiento a lo literario porque sus características: la brevedad, la concreción, la intertextualidad, el elemento lúdico y la exigencia al lector entre otras, permiten que se pueda comprender con facilidad y no fuera así en la primera ocasión

la relectura es totalmente plausible. Esto es justo lo que ocurrió al presentarles a los lectores que participaron en el taller de lectura literaria “Leer en la escuela”.

No les resultó complicado acercarse a la construcción de sentido de las minificciones. Ello por las experiencias de lecturas que tuvieron en la primera parte de mi intervención. Al comenzar las sesiones sobre minificción ya reconocían elementos particulares del texto literario como la intención estética, el lenguaje simbólico, que la disposición o la forma de la obra literaria no sólo la diferencian de otras manifestaciones textuales si no que se engarzan previéndose y necesitándose para que el artificio consiga fascinar al lector.

Como en la primera parte trabajamos con cuentos al llegar a la lectura de minificciones tenían una idea clara sobre la estructura de una secuencia narrativa y los elementos que intervienen en ella. De ahí que caracterizaron a las minificciones a partir de las similitudes y diferencias que encontraron con los cuentos modernos. Lo que fue propicio para los objetivos de la intervención. De esta forma, sus lecturas se orientaron hacia cómo la microficción condensa los elementos de un relato literario y trataron de explicar esta manifestación literaria frente a otras formas narrativas e incluso expositivas que ya conocían. En ese momento su horizonte de lecturas ya les permitió reconocer vínculos formales y de contenido con otros textos literarios que les ayudaron a comprender e interpretar la microficción. Poniendo en juego lo que Harshaw llama *campos de referencia*.

Teniendo como base lo anterior, la clasificación y análisis de los textos de microficción que realizamos les permitió identificar las cualidades literarias de estos textos, el modo en que se prevén y se sustentan para constituirse formal y significativamente y además les permitió asignarles un lugar particular dentro de lo que conocen y la manera en que lo leen.

En consonancia, el resultado de los ejercicios de intervención de los textos y de escritura creativa respectivamente en esta parte de mi intervención mostró que estos “nuevos textos” tienen rasgos literarios propios de la minificción lo cual nos lleva a afirmar que la lecturas y los ejercicios propuesto resultaron propicios para acercar a los estudiantes a aprehender la estructura e intención de estas manifestaciones literarias. Así, reconocieron cómo los elementos que conforman el microrrelato resultan esenciales para

que construyan sentido e impacten literariamente. Mediante ejercicios de coevaluación, ellos mismos identificaron buenas intervenciones en el trabajo de sus compañeros o bien propuestas que no le permitían al texto configurarse para alcanzar los fines de un texto literario.

Finalmente, y en atención a todo lo antes expuesto debo decir que el incremento de la competencia lectoliteraria en mis estudiantes es notorio. Estos jóvenes lectores después de participar en las sesiones del taller muestran mayor interés por leer literatura, les es más fácil hacer una interpretación y apreciar la intención estética de estos textos. A lo largo del desarrollo del taller sus participaciones eran más pertinentes y apuntaban a identificar o subrayar los rasgos literarios en los textos con que trabajamos. Son más agudos con sus comentarios e interpretaciones y pueden diferenciar entre un texto literario y otros tipos de textos.

Es cierto que mi propuesta es apenas el principio en el proceso formativo que implica la educación literaria para estos jóvenes, sin embargo creo que es un buen comienzo. La intención de mostrar en el aula de media superior las cualidades del texto literario y acercar así a los jóvenes lectores a la fascinación por la forma.

Bibliografía

Agudelo Torres, José Federico. *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula [recurso electrónico]* Medellín: Funlam, 2016, 113 págs.

Alberca Serrano, Manuel. “Aproximación didáctica al cuento moderno”. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, no. 8, 1985, págs. 205 - 215

Alonso Padilla, Carolina. Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), 2015, pp. 115-127.

Alzate Piedrahita, María Victoria. “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin”. *Revista de Ciencias Humanas*, volumen 23, 2000. Pereira -Colombia. Digital.

Argüelles Fernández, Gerardo. *Teoría literaria entre Husserl y Gerigk*. Barcelona. Siglo XXI / Anthropos, 2015.

Aristóteles. *El arte poética*. Barcelona. Paidós, 1948.

Borges, Jorge Luis, “Un sueño”. *La cifra*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2020, 96 págs.

Bourdieu, P, Chamboredon, J.P. y Passeron, J.P. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México. Siglo XXI editores, 2004.

Camps, A. Comp. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial GRAÓ, 2003.

Campetella, Luciano y Facundo Martínez Cantariño. “La enseñanza de la literatura como práctica dialéctica en el nivel superior”. *Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes*. Ed. Andrea Montano. Editorial Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2018, pp. 20-27.

Castillo Merlo, M. C. “Paul Ricoeur, lector de Aristóteles: Un cruce entre mimesis e historia” en *Revista de Filosofía y Teoría Política* (42), 2011, pp. 33-47.

- Cerrillo, Pedro. *El lector literario*. México. FCE- Fondo de Cultura Económica, elibro, 2016.
- Cortázar, Julio. “La noche boca arriba”. *Final del juego*, México. Ed. Debolsillo, 2014.
- Cortázar, Julio, “Amor 77” en *Un tal Lucas*. México. Alfaguara. 1979, 200 págs.
- Cortázar, Julio, *Algunos aspectos del cuento*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. FCE, 2005 México.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Madrid. Editorial Crítica, 2004.
- Doležel, Lubomir, “Mímesis y mundos posibles”. *Teorías de la ficción literaria*. Comp. Garrido Domínguez, Antonio. Madrid. Arco Libros, 1997.
- Eagleton, Terry. *Qué es la literatura: Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 5-14.
- Eguinoa, A. E. El lector alumno y los textos literarios, Editor Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana Colección Pedagógica Universitaria, julio-diciembre 2000.
- Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. “Biografía de Edgar Allan Poe”. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet]. Barcelona, España, 2004. Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/poe.htm>
- Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. “Biografía de Julio Cortázar”. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet]. Barcelona, España, 2004. Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cortazar.htm>
- Gracia, Jordi. “La fascinación de la forma en el XII Congreso Enseñar la literatura. Jerez de la frontera”, *Actas del XXI Congreso*, 2010, pp. 155-168.
- Harshaw, Benjamín. "Ficcionalidad y campos de referencia". *Teorías de la ficción literaria*, Coord. Antonio Garrido Domínguez. Madrid: Arco Libros, 1997, pp. 123-157.

Hernández Oramas, Ibrahim / David Miralles Ovando. “Fundamentos pedagógicos de una propuesta de antología”. *Enseñanza de la literatura: Algunas preocupaciones*. Coord. Carmen Dolores Carrillo Juárez. Ediciones Eón y Universidad Autónoma de Queretaro, 2018, pp. 69-84.

Jodorowsky, Alejandro, “Calidad y cantidad”. *Sombras al mediodía*, Dolmén Ediciones, Santiago de Chile, 1995, pág. 41.

Lara, Omar. “Toque de queda”. *Voces de Portacaliu*, La Cabra Ediciones, Chile, 2012, 120 págs.

López Casanova, M. *et al. Enseñar literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Editorial Manantial, 2005.

Maén Puerta de Pérez. “Reflexiones sobre la Enseñanza de la Literatura: ¿Corazón o Razón?”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Nº. 11. Mérida. 2000, pp. 165-169.

Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga. Ediciones Aljibe, 2004.

Monterroso, Augusto. “El dinosaurio”. *Relatos vertiginosos: antología de cuentos mínimos*, Selección y prólogo de Lauro Zavala. México. Alfaguara, 2000.

Poe, Edgar Allan. “El retrato oval”. *Narraciones extraordinarias*, México. Lectorum, 2017.

Poe, Edgar Allan *La filosofía de la composición = The philosophy of composition*, traducción de José Luis Palomares. Cuadernos de Langre, S.L., San Lorenzo de El Escorial, 2001.

Poe, Edgar Allan *La filosofía de la composición*, 1846, Trad. Julio Cortázar Publicado el 20 diciembre, 2016 por MATAR AL BUDA – crítica y difusión literaria, <https://mataralbuda.wordpress.com/>

Quiroga, Horacio. *Decálogo del perfecto cuentista* en El libro editorial, 2021 <https://ellibroeditorial.com/decalogo-del-perfecto-cuentista-consejos-autoedicion/trackback/>

Ricœur, Paul. “Tiempo y narración. La triple “mimesis”. *Tiempo y narración I*. México. Siglo XXI editores, 2018, pp. 113-161.

Rojo, Violeta. *Breve manual para reconocer minicuentos*. México. UAM Azcapotzalco, 1998.

Sánchez Vázquez, Adolfo. “La poética de Lotman opacidades y transparencias”, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México. Fondo de Cultura Económica, 2013.

Shklovski, Viktor. “El arte como artificio”. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Ed. Tzvetan Todorov. Siglo XXI, México. 1991, pp. 55-70.

Shua, Ana María. “La manzana”. *La sueñera*, Buenos Aires, Planetalector, 2020, 104 págs.

VILLARROEL, Alejandra. "Edgar Allan Poe, a pesar de sí mismo". En *bifurcaciones* [online]. núm. 6, otoño 2006. World Wide Web document, URL: <www.bifurcaciones.cl/006/Poe.htm>. ISSN 0718-1132

Zavala, Lauro. “De la teoría literaria a la minificción posmoderna”. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 1, janeiro-abril, 2007, pp. 86-96. Digital.

Anexos

Anexo 1. Los cuentos “El retrato oval” de Edgar Allan Poe y “La noche boca arriba” de Julio Cortázar que leemos en la primera parte de la intervención didáctica.

El retrato oval

Edgar Allan Poe

(Traducción Julio Cortázar)

El castillo al cual mi criado se había atrevido a entrar por la fuerza antes de permitir que, gravemente herido como estaba, pasara yo la noche al aire libre, era una de esas construcciones en las que se mezclan la lobreguez y la grandeza, y que durante largo tiempo se han alzado cejjuntas en los Apeninos, tan ciertas en la realidad como en la imaginación de Mrs. Radcliffe. Según toda apariencia, el castillo había sido recién abandonado, aunque temporariamente. Nos instalamos en uno de los aposentos más pequeños y menos suntuosos. Hallábase en una apartada torre del edificio; sus decoraciones eran ricas, pero ajadas y viejas. Colgaban tapices de las paredes, que engalanaban cantidad y variedad de trofeos heráldicos, así como un número insólitamente grande de vivaces pinturas modernas en marcos con arabescos de oro. Aquellas pinturas, no solamente emplazadas a lo largo de las paredes sino en diversos nichos que la extraña arquitectura del castillo exigía, despertaron profundamente mi interés, quizá a causa de mi incipiente delirio; ordené, por tanto, a Pedro que cerrara las pesadas persianas del aposento —pues era ya de noche—, que encendiera las bujías de un alto candelabro situado a la cabecera de mi lecho y recorriera de par en par las orladas cortinas de terciopelo negro que envolvían la cama. Al hacerlo así deseaba entregarme, si no al sueño, por lo menos a la alternada contemplación de las pinturas y al examen de un pequeño volumen que habíamos encontrado sobre la almohada y que contenía la descripción y la crítica de aquéllas. Mucho mucho leí... e intensa, intensamente miré. Rápidas y brillantes volaron las horas, hasta llegar la profunda medianoche. La posición del candelabro me molestaba, pero, para no incomodar a mi amodorrado sirviente, alargué con dificultad la mano y lo coloqué de manera que su luz cayera directamente sobre el libro.

El cambio, empero, produjo un efecto por completo inesperado. Los rayos de las numerosas bujías (pues eran muchas) cayeron en un nicho del aposento que una de las columnas del

lecho había mantenido hasta ese momento en la más profunda sombra. Pude ver así, vívidamente, una pintura que me había pasado inadvertida. Era el retrato de una joven que empezaba ya a ser mujer. Miré presurosamente su retrato, y cerré los ojos. Al principio no alcancé a comprender por qué lo había hecho. Pero mientras mis párpados continuaban cerrados, cruzó por mi mente la razón de mi conducta. Era un movimiento impulsivo a fin de ganar tiempo para pensar, para asegurarme de que mi visión no me había engañado, para calmar y someter mi fantasía antes de otra contemplación más serena y más segura. Instantes después volví a mirar fijamente la pintura.

Ya no podía ni quería dudar de que estaba viendo bien, puesto que el primer destello de las bujías sobre aquella tela había disipado la soñolienta modorra que pesaba sobre mis sentidos, devolviéndome al punto a la vigilia. Como ya he dicho, el retrato representaba a una mujer joven.

Sólo abarcaba la cabeza y los hombros, pintados de la manera que técnicamente se denomina *vignette*, y que se parece mucho al estilo de las cabezas favoritas de Sully. Los brazos, el seno y hasta los extremos del radiante cabello se mezclaban imperceptiblemente en la vaga pero profunda sombra que formaba el fondo del retrato. El marco era oval, ricamente dorado y afiligranado en estilo morisco. Como objeto de arte, nada podía ser más admirable que aquella pintura. Pero lo que me había emocionado de manera tan súbita y vehemente no era la ejecución de la obra, ni la inmortal belleza del retrato. Menos aún cabía pensar que mi fantasía, arrancada de un semisueño, hubiera confundido aquella cabeza con la de una persona viviente. Inmediatamente vi que las peculiaridades del diseño, de la *vignette* y del marco tenían que haber repelido semejante idea, impidiendo incluso que persistiera un solo instante. Pensando intensamente en todo eso, quedéme tal vez una hora, a medias sentado, a medias reclinado, con los ojos fijos en el retrato. Por fin, satisfecho del verdadero secreto de su efecto, me dejé caer hacia atrás en el lecho. Había descubierto que el hechizo del cuadro residía en una absoluta *posibilidad de vida* en su expresión que, sobresaltándome al comienzo, terminó por confundirme, someterme y aterrarme. Con profundo y reverendo respeto, volví a colocar el candelabro en su posición anterior. Alejada así de mi vista la causa de mi honda agitación, busqué vivamente el volumen que se ocupaba de las pinturas y su historia. Abriéndolo en el número que designaba al retrato oval, leí en él las vagas y extrañas palabras que siguen:

"Era una virgen de singular hermosura, y tan encantadora como alegre. Aciaga la hora en que vio y amó y desposó al pintor. Él, apasionado, estudioso, austero, tenía ya una prometida en el Arte; ella, una virgen de sin igual hermosura y tan encantadora como alegre, toda luz y sonrisas, y traviesa como un cervatillo; amándolo y mimándolo, y odiando tan sólo al Arte, que era su rival; temiendo tan sólo la paleta, los pinceles y los restantes enojosos instrumentos que la privaban de la contemplación de su amante. Así, para la dama, cosa terrible fue oír hablar al pintor de su deseo de retratarla. Pero era humilde y obediente, y durante muchas semanas posó dócilmente en el oscuro y elevado aposento de la torre, donde sólo desde lo alto caía la luz sobre la pálida tela. Más él, el pintor, gloriábase de su trabajo, que avanzaba hora a hora y día a día. Y era un hombre apasionado, violento y taciturno, que se perdía en sus ensueños; tanto, que *no quería* ver cómo esa luz que entraba, lívida, en la torre solitaria, marchitaba la salud y la vivacidad de su esposa, que se consumía a la vista de todos, salvo de la suya. Mas ella seguía sonriendo, sin exhalar queja alguna, pues veía que el pintor, cuya nombradía era alta, trabajaba con un placer fervoroso y ardiente, bregando noche y día para pintar a aquella que tanto le amaba y que, sin embargo, seguía cada vez más desanimada y débil. Y, en verdad, algunos que contemplaban el retrato hablaban en voz baja de su parecido como de una asombrosa maravilla, y una prueba tanto de la excelencia del artista como de su profundo amor por aquélla a quien representaba de manera tan insuperable. Pero, a la larga, a medida que el trabajo se acercaba a su conclusión, nadie fue admitido ya en la torre, pues el pintor habíase exaltado en el ardor de su trabajo y apenas si apartaba los ojos de la tela, incluso para mirar el rostro de su esposa. Y *no quería* ver que los tintes que esparcía en la tela eran extraídos de las mejillas de aquella mujer sentada a su lado. Y cuando pasaron muchas semanas y poco quedaba por hacer, salvo una pincelada en la boca y un matiz en los ojos, el espíritu de la dama osciló, vacilante como la llama en el tubo de la lámpara. Y entonces la pincelada fue puesta y aplicado el matiz, y durante un momento el pintor quedó en trance frente a la obra cumplida. Pero, cuando estaba mirándola, púsose pálido y tembló mientras gritaba:

“¡Ciertamente, ésta es la *Vida* misma!”, y volvióse de improviso para mirar a su amada...
¡Estaba muerta!”

La noche boca arriba

Julio Cortázar

*Y salían en ciertas épocas a cazar enemigos;
le llamaban la guerra florida.*

A mitad del largo zaguán del hotel pensó que debía ser tarde y se apuró a salir a la calle y sacar la motocicleta del rincón donde el portero de al lado le permitía guardarla. En la joyería de la esquina vio que eran las nueve menos diez; llegaría con tiempo sobrado adonde iba. El sol se filtraba entre los altos edificios del centro, y él -porque para sí mismo, para ir pensando, no tenía nombre- montó en la máquina saboreando el paseo. La moto ronroneaba entre sus piernas, y un viento fresco le chicoteaba los pantalones.

Dejó pasar los ministerios (el rosa, el blanco) y la serie de comercios con brillantes vitrinas de la calle Central. Ahora entraba en la parte más agradable del trayecto, el verdadero paseo: una calle larga, bordeada de árboles, con poco tráfico y amplias villas que dejaban venir los jardines hasta las aceras, apenas demarcadas por setos bajos. Quizá algo distraído, pero corriendo por la derecha como correspondía, se dejó llevar por la tersura, por la leve crispación de ese día apenas empezado. Tal vez su involuntario relajamiento le impidió prevenir el accidente. Cuando vio que la mujer parada en la esquina se lanzaba a la calzada a pesar de las luces verdes, ya era tarde para las soluciones fáciles. Frenó con el pie y con la mano, desviándose a la izquierda; oyó el grito de la mujer, y junto con el choque perdió la visión. Fue como dormirse de golpe.

Volvió bruscamente del desmayo. Cuatro o cinco hombres jóvenes lo estaban sacando de debajo de la moto. Sentía gusto a sal y sangre, le dolía una rodilla y cuando lo alzaron gritó, porque no podía soportar la presión en el brazo derecho. Voces que no parecían pertenecer a las caras suspendidas sobre él, lo alentaban con bromas y seguridades. Su único alivio fue oír la confirmación de que había estado en su derecho al cruzar la esquina. Preguntó por la mujer, tratando de dominar la náusea que le ganaba la garganta. Mientras lo llevaban boca arriba hasta una farmacia próxima, supo que la causante del accidente no tenía más que rasguños en las piernas. “Usted la agarró apenas, pero el golpe le hizo saltar la máquina de costado...”; Opiniones, recuerdos, despacio, éntrenlo de espaldas, así va bien, y alguien con

guardapolvo dándole de beber un trago que lo alivió en la penumbra de una pequeña farmacia de barrio.

La ambulancia policial llegó a los cinco minutos, y lo subieron a una camilla blanda donde pudo tenderse a gusto. Con toda lucidez, pero sabiendo que estaba bajo los efectos de un *shock* terrible, dio sus señas al policía que lo acompañaba. El brazo casi no le dolía; de una cortadura en la ceja goteaba sangre por toda la cara. Una o dos veces se lamió los labios para beberla. Se sentía bien, era un accidente, mala suerte; unas semanas quieto y nada más. El vigilante le dijo que la motocicleta no parecía muy estropeada. “Natural”, dijo él. “Como que me la ligué encima...” Los dos rieron y el vigilante le dio la mano al llegar al hospital y le deseó buena suerte. Ya la náusea volvía poco a poco; mientras lo llevaban en una camilla de ruedas hasta un pabellón del fondo, pasando bajo árboles llenos de pájaros, cerró los ojos y deseó estar dormido o cloroformado. Pero lo tuvieron largo rato en una pieza con olor a hospital, llenando una ficha, quitándole la ropa y vistiéndolo con una camisa grisácea y dura. Le movían cuidadosamente el brazo, sin que le doliera. Las enfermeras bromeaban todo el tiempo, y si no hubiera sido por las contracciones del estómago se habría sentido muy bien, casi contento.

Lo llevaron a la sala de radio, y veinte minutos después, con la placa todavía húmeda puesta sobre el pecho como una lápida negra, pasó a la sala de operaciones. Alguien de blanco, alto y delgado, se le acercó y se puso a mirar la radiografía. Manos de mujer le acomodaban la cabeza, sintió que lo pasaban de una camilla a otra. El hombre de blanco se le acercó otra vez, sonriendo, con algo que le brillaba en la mano derecha. Le palmeó la mejilla e hizo una seña a alguien parado atrás.

Como sueño era curioso porque estaba lleno de olores y él nunca soñaba olores. Primero un olor a pantano, ya que a la izquierda de la calzada empezaban las marismas, los tembladerales de donde no volvía nadie. Pero el olor cesó, y en cambio vino una fragancia compuesta y oscura como la noche en que se movía huyendo de los aztecas. Y todo era tan natural, tenía que huir de los aztecas que andaban a caza de hombre, y su única probabilidad era la de esconderse en lo más denso de la selva, cuidando de no apartarse de la estrecha calzada que solo ellos, los motecas, conocían.

Lo que más lo torturaba era el olor, como si aun en la absoluta aceptación del sueño algo se revelara contra eso que no era habitual, que hasta entonces no había participado del juego.

“Huele a guerra”, pensó, tocando instintivamente el puñal de piedra atravesado en su ceñidor de lana tejida. Un sonido inesperado lo hizo agacharse y quedar inmóvil, temblando. Tener miedo no era extraño, en sus sueños abundaba el miedo. Esperó, tapado por las ramas de un arbusto y la noche sin estrellas. Muy lejos, probablemente del otro lado del gran lago, debían estar ardiendo fuegos de vivac; un resplandor rojizo teñía esa parte del cielo. El sonido no se repitió. Había sido como una rama quebrada. Tal vez un animal que escapaba como él del olor a guerra. Se enderezó despacio, venteando. No se oía nada, pero el miedo seguía allí como el olor, ese incienso dulzón de la guerra florida. Había que seguir, llegar al corazón de la selva evitando las ciénagas. A tientas, agachándose a cada instante para tocar el suelo más duro de la calzada, dio algunos pasos. Hubiera querido echar a correr, pero los tembladerales palpitaban a su lado. En el sendero en tinieblas, buscó el rumbo. Entonces sintió una bocanada del olor que más temía, y saltó desesperado hacia adelante.

-Se va a caer de la cama -dijo el enfermo de la cama de al lado-. No brinque tanto, amigazo. Abrió los ojos y era de tarde, con el sol ya bajo en los ventanales de la larga sala. Mientras trataba de sonreír a su vecino, se despegó casi físicamente de la última visión de la pesadilla. El brazo, enyesado, colgaba de un aparato con pesas y poleas. Sintió sed, como si hubiera estado corriendo kilómetros, pero no querían darle mucha agua, apenas para mojarse los labios y hacer un buche. La fiebre lo iba ganando despacio y hubiera podido dormirse otra vez, pero saboreaba el placer de quedarse despierto, entornados los ojos, escuchando el diálogo de los otros enfermos, respondiendo de cuando en cuando a alguna pregunta. Vio llegar un carrito blanco que pusieron al lado de su cama, una enfermera rubia le frotó con alcohol la cara anterior del muslo, y le clavó una gruesa aguja conectada con un tubo que subía hasta un frasco lleno de líquido opalino. Un médico joven vino con un aparato de metal y cuero que le ajustó al brazo sano para verificar alguna cosa. Caía la noche, y la fiebre lo iba arrastrando blandamente a un estado donde las cosas tenían un relieve como de gemelos de teatro, eran reales y dulces y a la vez ligeramente repugnantes; como estar viendo una película aburrida y pensar que sin embargo en la calle es peor; y quedarse.

Vino una taza de maravilloso caldo de oro oliendo a puerro, a apio, a perejil. Un trozito de pan, más precioso que todo un banquete, se fue desmigajando poco a poco. El brazo no le

dolía nada y solamente en la ceja, donde lo habían suturado, chirriaba a veces una punzada caliente y rápida. Cuando los ventanales de enfrente viraron a manchas de un azul oscuro, pensó que no iba a ser difícil dormirse. Un poco incómodo, de espaldas, pero al pasarse la lengua por los labios resecos y calientes sintió el sabor del caldo, y suspiró de felicidad, abandonándose.

Primero fue una confusión, un atraer hacia sí todas las sensaciones por un instante embotadas o confundidas. Comprendía que estaba corriendo en plena oscuridad, aunque arriba el cielo cruzado de copas de árboles era menos negro que el resto. “La calzada”, pensó. “Me salí de la calzada.” Sus pies se hundían en un colchón de hojas y barro, y ya no podía dar un paso sin que las ramas de los arbustos le azotaran el torso y las piernas. Jadeante, sabiéndose acorralado a pesar de la oscuridad y el silencio, se agachó para escuchar. Tal vez la calzada estaba cerca, con la primera luz del día iba a verla otra vez. Nada podía ayudarlo ahora a encontrarla. La mano que sin saberlo él aferraba el mango del puñal, subió como un escorpión de los pantanos hasta su cuello, donde colgaba el amuleto protector. Moviendo apenas los labios musitó la plegaria del maíz que trae las lunas felices, y la súplica a la Muy Alta, a la dispensadora de los bienes motecas. Pero sentía al mismo tiempo que los tobillos se le estaban hundiendo despacio en el barro, y la espera en la oscuridad del chaparral desconocido se le hacía insoportable. La guerra florida había empezado con la luna y llevaba ya tres días y tres noches. Si conseguía refugiarse en lo profundo de la selva, abandonando la calzada más allá de la región de las ciénagas, quizá los guerreros no le siguieran el rastro. Pensó en la cantidad de prisioneros que ya habrían hecho. Pero la cantidad no contaba, sino el tiempo sagrado. La caza continuaría hasta que los sacerdotes dieran la señal del regreso. Todo tenía su número y su fin, y él estaba dentro del tiempo sagrado, del otro lado de los cazadores.

Oyó los gritos y se enderezó de un salto, puñal en mano. Como si el cielo se incendiara en el horizonte, vio antorchas moviéndose entre las ramas, muy cerca. El olor a guerra era insoportable, y cuando el primer enemigo le saltó al cuello casi sintió placer en hundirle la hoja de piedra en pleno pecho. Ya lo rodeaban las luces y los gritos alegres. Alcanzó a cortar el aire una o dos veces, y entonces una soga lo atrapó desde atrás.

-Es la fiebre -dijo el de la cama de al lado-. A mí me pasaba igual cuando me operé del duodeno. Tome agua y va a ver que duerme bien.

Al lado de la noche de donde volvía, la penumbra tibia de la sala le pareció deliciosa. Una lámpara violeta velaba en lo alto de la pared del fondo como un ojo protector. Se oía toser, respirar fuerte, a veces un diálogo en voz baja. Todo era grato y seguro, sin acoso, sin... Pero no quería seguir pensando en la pesadilla. Había tantas cosas en qué entretenerse. Se puso a mirar el yeso del brazo, las poleas que tan cómodamente se lo sostenían en el aire. Le habían puesto una botella de agua mineral en la mesa de noche. Bebió del gollete, golosamente. Distinguía ahora las formas de la sala, las treinta camas, los armarios con vitrinas. Ya no debía tener tanta fiebre, sentía fresca la cara. La ceja le dolía apenas, como un recuerdo. Se vio otra vez saliendo del hotel, sacando la moto. ¿Quién hubiera pensado que la cosa iba a acabar así? Trataba de fijar el momento del accidente, y le dio rabia advertir que había ahí como un hueco, un vacío que no alcanzaba a rellenar. Entre el choque y el momento en que lo habían levantado del suelo, un desmayo o lo que fuera no le dejaba ver nada. Y al mismo tiempo tenía la sensación de que ese hueco, esa nada, había durado una eternidad. No, ni siquiera tiempo, más bien como si en ese hueco él hubiera pasado a través de algo o recorrido distancias inmensas. El choque, el golpe brutal contra el pavimento. De todas maneras al salir del pozo negro había sentido casi un alivio mientras los hombres lo alzaban del suelo. Con el dolor del brazo roto, la sangre de la ceja partida, la contusión en la rodilla; con todo eso, un alivio al volver al día y sentirse sostenido y auxiliado. Y era raro. Le preguntaría alguna vez al médico de la oficina. Ahora volvía a ganarlo el sueño, a tirarlo despacio hacia abajo. La almohada era tan blanda, y en su garganta afiebrada la frescura del agua mineral. Quizá pudiera descansar de veras, sin las malditas pesadillas. La luz violeta de la lámpara en lo alto se iba apagando poco a poco.

Como dormía de espaldas, no lo sorprendió la posición en que volvía a reconocerse, pero en cambio el olor a humedad, a piedra rezumante de filtraciones, le cerró la garganta y lo obligó a comprender. Inútil abrir los ojos y mirar en todas direcciones; lo envolvía una oscuridad absoluta. Quiso enderezarse y sintió las sogas en las muñecas y los tobillos. Estaba estaqueado en el piso, en un suelo de lajas helado y húmedo. El frío le ganaba la espalda desnuda, las piernas. Con el mentón buscó torpemente el contacto con su amuleto, y supo que se lo habían arrancado. Ahora estaba perdido, ninguna plegaria podía salvarlo del final. Lejanamente, como filtrándose entre las piedras del calabozo, oyó los atabales de

la fiesta. Lo habían traído al teocalli, estaba en las mazmorras del templo a la espera de su turno.

Oyó gritar, un grito ronco que rebotaba en las paredes. Otro grito, acabando en un quejido. Era él que gritaba en las tinieblas, gritaba porque estaba vivo, todo su cuerpo se defendía con el grito de lo que iba a venir, del final inevitable. Pensó en sus compañeros que llenarían otras mazmorras, y en los que ascendían ya los peldaños del sacrificio. Gritó de nuevo sofocadamente, casi no podía abrir la boca, tenía las mandíbulas agarrotadas y a la vez como si fueran de goma y se abrieran lentamente, con un esfuerzo interminable. El chirriar de los cerrojos lo sacudió como un látigo. Convulso, retorciéndose, luchó por zafarse de las cuerdas que se le hundían en la carne. Su brazo derecho, el más fuerte, tiraba hasta que el dolor se hizo intolerable y hubo que ceder. Vio abrirse la doble puerta, y el olor de las antorchas le llegó antes que la luz. Apenas ceñidos con el taparrabos de la ceremonia, los acólitos de los sacerdotes se le acercaron mirándolo con desprecio. Las luces se reflejaban en los torsos sudados, en el pelo negro lleno de plumas. Cedieron las sogas, y en su lugar lo aferraron manos calientes, duras como el bronce; se sintió alzado, siempre boca arriba, tironeado por los cuatro acólitos que lo llevaban por el pasadizo. Los portadores de antorchas iban adelante, alumbrando vagamente el corredor de paredes mojadas y techo tan bajo que los acólitos debían agachar la cabeza. Ahora lo llevaban, lo llevaban, era el final. Boca arriba, a un metro del techo de roca viva que por momentos se iluminaba con un reflejo de antorcha. Cuando en vez del techo nacieran las estrellas y se alzara ante él la escalinata incendiada de gritos y danzas, sería el fin. El pasadizo no acababa nunca, pero ya iba a acabar, de repente olería el aire libre lleno de estrellas, pero todavía no, andaban llevándolo sin fin en la penumbra roja, tironeándolo brutalmente, y él no quería, pero cómo impedirlo si le habían arrancado el amuleto que era su verdadero corazón, el centro de la vida.

Salió de un brinco a la noche del hospital, al alto cielo raso dulce, a la sombra blanda que lo rodeaba. Pensó que debía haber gritado, pero sus vecinos dormían callados. En la mesa de noche, la botella de agua tenía algo de burbuja, de imagen traslúcida contra la sombra azulada de los ventanales. Jadeó buscando el alivio de los pulmones, el olvido de esas imágenes que seguían pegadas a sus párpados. Cada vez que cerraba los ojos las veía formarse instantáneamente, y se enderezaba aterrado pero gozando a la vez del saber que

ahora estaba despierto, que la vigilia lo protegía, que pronto iba a amanecer, con el buen sueño profundo que se tiene a esa hora, sin imágenes, sin nada... Le costaba mantener los ojos abiertos, la modorra era más fuerte que él. Hizo un último esfuerzo, con la mano sana esbozó un gesto hacia la botella de agua; no llegó a tomarla, sus dedos se cerraron en un vacío otra vez negro, y el pasadizo seguía interminable, roca tras roca, con súbitas fulguraciones rojizas, y él boca arriba gimió apagadamente porque el techo iba a acabarse, subía, abriéndose como una boca de sombra, y los acólitos se enderezaban y de la altura una luna menguante le cayó en la cara donde los ojos no querían verla, desesperadamente se cerraban y abrían buscando pasar al otro lado, descubrir de nuevo el cielo raso protector de la sala. Y cada vez que se abrían era la noche y la luna mientras lo subían por la escalinata, ahora con la cabeza colgando hacia abajo, y en lo alto estaban las hogueras, las rojas columnas de rojo perfumado, y de golpe vio la piedra roja, brillante de sangre que chorreaba, y el vaivén de los pies del sacrificado, que arrastraban para tirarlo rodando por las escalinatas del norte. Con una última esperanza apretó los párpados, gimiendo por despertar. Durante un segundo creyó que lo lograría, porque estaba otra vez inmóvil en la cama, a salvo del balanceo cabeza abajo. Pero olía a muerte y cuando abrió los ojos vio la figura ensangrentada del sacrificador que venía hacia él con el cuchillo de piedra en la mano. Alcanzó a cerrar otra vez los párpados, aunque ahora sabía que no iba a despertarse, que estaba despierto, que el sueño maravilloso había sido el otro, absurdo como todos los sueños; un sueño en el que había andado por extrañas avenidas de una ciudad asombrosa, con luces verdes y rojas que ardían sin llama ni humo, con un enorme insecto de metal que zumbaba bajo sus piernas. En la mentira infinita de ese sueño también lo habían alzado del suelo, también alguien se le había acercado con un cuchillo en la mano, a él tendido boca arriba, a él boca arriba con los ojos cerrados entre las hogueras.

Anexo 2. Los microrrelatos y minificción que leemos en la segunda intervención didáctica.

Calidad y Cantidad

No se enamoró de ella, sino de su sombra. La iba a visitar al alba, cuando su amada era más larga

Alejandro Jodorowsky

Amor 77

Y después de hacer todo lo que hacen se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten, y así progresivamente van volviendo a ser lo que no son.

Julio Cortázar

Un sueño

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de maderas y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mi escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular...El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

Jorge Luis Borges

La manzana

La flecha disparada por la ballesta precisa de Guillermo Tell parte en dos la manzana que está a punto de caer sobre la cabeza de Newton. Eva toma una mitad y le ofrece la otra a su consorte para regocijo de la serpiente. Es así como nunca llega a formularse la ley de gravedad.

Ana María Shua

Toque de queda

—Quédate, le dije.

Y la toqué.

Omar Lara

Anexo 3. Propuesta de intervención didáctica

Leer en la escuela

Taller de lectura literaria

Imparte: L.LE. Berenice María Martínez Rodríguez.

1. Contextualización de la intervención pedagógica.

a. Sobre el curso donde deseo intervenir

El proyecto de mi intervención se plantea dentro del curso de Literatura II del sistema SABES que se imparte a los estudiantes de sexto semestre. Este curso de acuerdo a su programa curricular busca que los estudiantes experimenten la literatura para aprender a conocer y valorar las formas artísticas de expresión del ser humano y participar en ellas por medio de la palabra. Su propósito es que los estudiantes tengan un acercamiento continuo con obras literarias que les permitan relacionarse con ellas como arte, pero también como formas de ver la vida, expresión del pensamiento, acercamiento a la realidad o puerta para la creación.

De acuerdo por el enfoque por competencias genéricas y disciplinares contenidas en el marco curricular común que rige la educación media superior actualmente, también se prevé importante dentro de este curso el desarrollo de habilidades relacionadas con el análisis, la reflexión, la interpretación y la valoración de obras de la literatura en sus diversos géneros.

Esta unidad de aprendizaje curricular está orientada al estudio de la obra literaria dentro del marco de su contexto social y cultural con fines a que esta localización les permita a los estudiantes reconocerlos como medios de conocimiento del sí mismo y de los demás. Con todo ello, el objetivo del curso se orienta a la resolución de problemas sociales, reconocimiento de entorno cultural y actividades que puedan enriquecer su *lenguaje* y sus *formas*.

En un principio podría parecer que dicho curso busca hacer explícitos los valores del texto literario, promoviendo actividades de recepción y formándole para que su lectura personal pueda aceptarse como válida. Que esté en posibilidad de interpretar y valorar la

obra. Sin embargo, la forma en que acota la revisión de las obras literarias y la finalidad que le asigna a dicha lectura re direccionan los esfuerzos educativo-pedagógicos del curso. Los objetivos terminan refiriéndose a educar en valores socio-culturales y socioemocionales o bien en competencias comunicativas. La enseñanza de la literatura se vuelve entonces una herramienta comunicativa y de convivencia. No hay aquí un acercamiento a la intensidad estética del texto literario ni a su singularidad estructural y de sentido. Desde nuestra perspectiva En este curso el texto literario no es propiamente el centro de los esfuerzos pedagógico-didácticos, sino el pretexto para acercar al estudiante a adquirir competencias comunicativas, sociales e incluso digitales

b. Sobre los estudiantes y la escuela

Es un bachillerato rural ubicado en el municipio de San Miguel de Allende, pertenece al sistema SABES del estado de Guanajuato. Es un bachillerato general con formación para el trabajo. La escuela cuenta con ocho aulas equipadas, centro de cómputo, laboratorio y taller de alimentos. Cuenta con servicios de agua potable, luz e internet. Su planta de profesores se compone por cuatro docentes del área de ciencias exactas, experimentales, sociales y humanas, y de comunicación respectivamente. Un jefe de centro y un asistente administrativo.

Cuenta con dos grupos por semestre, los estudiantes inscritos son 145. En su mayoría provienen de la zona urbana, colonias y fraccionamientos de la orillas de la ciudad, aunque también algunos de los estudiantes provienen de las comunidades ubicadas en la salida a Dolores y Guanajuato. Los estudiantes tienen edades entre 15 y 17 años. El ingreso económico de sus familias depende mayormente de un solo miembro que generalmente es el padre. Algunos de ellos sufren problemas de desintegración familiar, violencia o drogadicción. Los hábitos de estudio y de lectura de los estudiantes son mínimos y en muchos de los casos su estancia en la escuela es motivada por la beca del gobierno federal que reciben o bien porque prefieren estar en la prepa que en sus casas.

c. Mi proyecto de intervención

Diseñar estrategias de lectura de comprensión que permita desarrollar competencias de lectura literarias en los estudiantes de sexto semestre del bachillerato SABES Los López. Las actividades que busco desarrollar serán a partir de la lectura y análisis de cuentos y minificción con la finalidad de que identifiquen características propias de los textos literarios y de que desarrollen habilidades que les permitan comprenderlos, interpretarlos e incluso crear nuevos textos.

Planeo que se lleve a cabo de manera presencial durante 6 sesiones divididas entre el segundo y tercer parcial del curso según la pertinencia de los temas que se deban desarrollar en cada secuencia didáctica. A partir del 25 de marzo al 13 de mayo de 2022.

2. Secuencia didáctica

Leer en la escuela Taller de lectura literaria

Imparte: L.LE. Berenice María Martínez Rodríguez.

Dirigido a: Jóvenes de 15 años a 18 años. Estudiantes del bachillerato SABES Los López.

Modalidad: presencial

Duración: 6 sesiones.

Fechas: 25 de marzo al 13 de mayo de 2022

Horario: 11:30 a 13:00 hrs

Fundamentación

Enfoque y contexto

Como parte de las actividades de formación de nuestros estudiantes de bachillerato y con la intención de fomentar la lectura literaria se propone la realización de un taller literario. En él nuestros estudiantes podrán desarrollar habilidades de competencia lectoliteraria, de apreciación estética y de escritura creativa.

Hemos observado que los jóvenes entre 15 y 18 años que cursan el bachillerato tienen un contacto con la lectura que nos les permite llegar al disfrute o goce estético, a la apreciación artística o al aspecto lúdico o recreativo de los textos. Al menos en la escuela, sólo leen con fines académicos en espacios con poca libertad de elección de temas y tiempos de lectura, con estrategias de enseñanza orientadas a la obtención del dato útil o a la realización de algún proceso funcional al estudiante como la elaboración de mapas,

síntesis, matrices de clasificación, cuadro comparativos, etcétera y no para desarrollar el hábito de la lectura y el gusto en ella. De ahí nuestro interés por la promoción de la lectura literaria que desarrollará además el pensamiento creativo y crítico en nuestros estudiantes.

El taller se llevará a cabo en las instalaciones de la escuela, bachillerato SABES Los López. En la comunidad de Los López en el municipio de San Miguel de Allende, Gto. Se realizará semanalmente, todos los viernes dentro del horario escolar. La asistencia de los estudiantes será voluntaria pero sí regulada por permiso de los padres y un interés genuino en las actividades del taller.

Desarrollo de contenidos

Eje disciplinar	Componente
Acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo.	Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos.
Expandir las posibilidades de vida.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo. Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje.
Competencias genéricas y atributos	G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. 2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. G6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Competencias disciplinares	H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de

	<p>consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p> <p>H16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.</p>
--	--

Metodología de enseñanza y aprendizaje

Orientaciones, métodos y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje	
<p>La organización de la planeación el docente debe para este taller considera la creación de secuencias didácticas que partan del reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes en el tema en cuestión, para luego revisar el soporte teórico, la aplicación o resolución en escenarios que se aproximen al real y la valoración de aquello que el estudiante sabe, saber hacer y es.</p> <p>De acuerdo al enfoque por competencias es necesario orientar este taller al empleo de materiales didácticos y estrategias que promuevan el aprendizaje significativo y mediante comunidades de práctica, o bien, si se tratara de actividades individuales, que se favorezca el intercambio de experiencias y la comunicación entre pares que les permitan resolver dudas, retroalimentar y reflexionar sobre lo que aprenden y cómo aprenden.</p> <p>En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje se sugieren el análisis de textos literarios, las prácticas reflexivas, la intervención de los textos literarios y la elaboración de textos de escritura creativa, soportado en la reflexión y la evaluación.</p>	

3. Fichas pedagógicas

Fecha para el desarrollo de las sesiones: 25 de marzo a 8 de abril de 2022

Nombre del Profesor(a)	Berenice María Martínez Rodríguez		
Asignatura	Taller de lectura literaria <i>Leer en la escuela</i>		
Competencia disciplinar	<p>H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p>		
Competencia genérica	G2. Es sensible al arte y participa en la	Atributo (s)	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y

	apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.		expresión de ideas, sensaciones y emociones.
Contenido	El impacto de la ficción en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.	Sesiones 9	Duración: 810 minutos
Propósito de la situación y secuencia didáctica	Los estudiantes distinguen los elementos que configuran una secuencia narrativa literaria (cuento moderno y microficción), su intención estética y cómo pueden ser significativas respecto a la realidad extraliteraria.		

SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA	
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención del cuento “el retrato oval” de Edgar Allan Poe para identificar las secuencias narrativas que lo conforman y reconocer en ellas una estructura narrativa particular comparable con la inserción del relato literario en la realidad extraliteraria. Verificamos la comprensión de ello mediante un ejercicio de escritura creativa.
Fases de la secuencia didáctica	<p>Inicio 90 minutos</p> <p>a. Presentación de la mediadora y los participantes. (10 minutos)</p> <p>b. Los participantes elaboran la portada de su cuadernillo del curso. (10 minutos)</p> <p>c. Conociendo su horizonte literario. Evaluación diagnóstica: Los estudiantes redactan su historia lectora guiados con las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el primer libro o fragmento que leíste? ¿Qué manifestaciones literarias han leído? ¿Alguien te invito o te ayudo a acercarte a la lectura? ¿Cuándo lees? Después de escribir su historia lectora algunos los estudiantes comparten voluntariamente con el grupo y socializamos sus experiencias de lectura. Posteriormente, la docente realizará una revisión de las historias lectoras que le permita generar un diagnóstico del grupo: sus necesidades y características. (20 minutos)</p> <p>d. Actividad detonadora: Ejercicio de escritura creativa: Les planteamos una situación hipotética a los estudiantes y solicitamos que redacten una historia a partir de ella. <i>Sacar un cuento del sombrero.</i> Imagina que despiertas una mañana y tienes algunos recuerdos que te parecen increíbles... Cuéntanos dónde estás -en que circunstancia despertaste- y lo que recuerdas (qué te sucedió antes de cobrar conciencia)</p>

		<p>Los estudiantes comparten su historia en pequeños grupos de trabajo y reciben comentarios de sus compañeros. Con esta actividad acercamos a los estudiantes al concepto de ficcionalidad.</p> <p>e. Cierre de la sesión: (10 minutos) La docente recoge las impresiones de los participantes sobre el curso y les habla de lo que desarrollaran en la siguiente sesión. (30 minutos)</p>
<p>Desarrollo 90 minutos</p>		<p>a. Saludo y presentación de la clase</p> <p>b. Para retomar. Recuperación de conocimientos previos: Narración ininterrumpida. Los estudiantes construyen un relato oral y quien se equivoque o interrumpa la narración responde algunas preguntas sobre la sesión anterior o sobre sí mismo para conocer un poco más de su historia lectora. (10 minutos)</p> <p>c. Lectura del cuento: Las primeras impresiones y la construcción de sentido. En plenaria releemos “El retrato Oval”. Realizamos una lectura en voz alta a cada párrafo cambiamos de lector. (25 minutos) Después de la lectura charlamos sobre el contenido del cuento. Guiamos la discusión con estas preguntas: ¿Qué te llamo la atención del cuento? ¿Qué te gusto más o menos? ¿Qué opinas de los personajes y de lo que les sucede? ¿Qué relación crees que hay entre las historias que cuenta el relato? (10 minutos)</p> <p>d. Análisis e intervención del cuento: Posteriormente, de forma individual los estudiantes identifican, mediante la técnica del subrayado, marcas que indiquen cambios hacia otro lugar u otro tiempo. Rasgos que nos permiten identificar una nueva o distinta secuencia narrativa. En el <i>cuadernillo</i> de trabajo, de forma individual, los estudiantes trazan dos rectángulos uno dentro del otro en ellos pueden enlistar las acciones que suceden en la historia marco y la historia enmarcada. (25 minutos)</p> <p>e. Compartimos el resultado del análisis. Algunos estudiantes exponen a sus compañeros sus rectángulos. Describen las dos secuencias narrativas que se desarrollan en el cuento. Discuten en plenaria sobre las coincidencias y diferencias que tienen entre sí e infieren qué sucede en la trama del cuento; cómo se configura mediante la intersección de estas dos historias y que implicaciones tiene en su forma de concebir la realidad y el lugar que puede ocupar la ficción o la posibilidad en ella. (10 minutos)</p> <p>f. Cierre de sesión. Actividad de meta cognición: Los estudiantes responden en su cuaderno y luego discutimos: ¿Cómo se relacionan las historias dentro del cuento? ¿Podríamos reconocer esta relación entre la realidad que</p>

	<p>vivimos y la que construye la literatura? Con esta actividad los estudiantes identifican al texto literario como mundo posible. (10 minutos)</p>
<p>Cierre 90 minutos</p>	<p style="text-align: center;">a. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p style="text-align: center;">b. Actividad detonadora:</p> <p>Completa la historia La mediadora le propone al grupo que complete un microrrelato “El dinosaurio” de A. Monterroso, que aparece en una presentación de power point utilizando la función predictiva del teclado de su celular. Los participantes completan el microrrelato y lo comparten en el grupo de WhatsApp del taller. Para finalizar esta actividad leemos algunos de los microrrelatos que realizaron. Con esta actividad me propongo mostrar a los estudiantes que el concepto de posibilidad puede suplir al de verdad en la concepción (lectura y creación) del texto literario. (15 minutos)</p> <p style="text-align: center;">c. Actividad de cierre:</p> <p>Los estudiantes toman la <i>historia marco</i> del cuento “El retrato oval” y realizan un ejercicio de escritura creativa donde insertan una historia enmarcada. Construyendo así un relato nuevo. Imaginen que el narrador del cuento de Poe entrará al castillo y encontrara una espada, o un espejo, o un sombrero, etc. y lo comenzara a contarnos la historia de ese objeto o bien que al tocarlo se trasladara a otro sitio, etcétera. (si es necesario releemos el cuento antes de realizar la actividad) (60 minutos)</p> <p style="text-align: center;">d. Asignatura para los viernes sin taller.</p> <p>La mediadora solicita a los participantes que continúen trabajando en su relato. Les da algunos consejos de redacción y colectura. Los invita a releer el cuento “El retrato oval” de Poe para ver cómo cambia su mirada sobre el texto después de estos primeros ejercicios. (10 minutos)</p>
<p>Evidencia (s) de aprendizaje</p>	<p>Historia lectora (heteroevaluación, E. formativa) Los rectángulos de acciones (coevaluación, E. formativa), reescritura de microrrelato (Coevaluación, E. formativa) relato propio (coevaluación, E. formativa)</p>
<p>Observaciones de la secuencia didáctica</p>	
<p> </p>	
<p>Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)</p>	
<p> </p>	

Fecha para el desarrollo de las sesiones: 29 de abril al 27 de mayo de 2022

Nombre del Profesor(a)	Berenice María Martínez Rodríguez
Asignatura	Taller de lectura literaria <i>Leer en la escuela</i>

Competencia disciplinar	<p>H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p>		
Competencia genérica	G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Atributo (s)	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
Contenido	El impacto de la ficción en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.	Sesiones 3	Duración: 270 minutos
Propósito de la situación y secuencia didáctica	Los estudiantes distinguen los elementos que configuran una secuencia narrativa literaria, su intención estética y cómo pueden ser significativas respecto a la realidad extraliteraria.		

SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA		
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar para identificar la correspondencia de personaje, espacio y tiempo en las secuencias narrativa del cuento. Establece así una comparación entre la configuración del relato literario y lo que constituye la realidad extraliteraria. Verificamos la comprensión de ello mediante un ejercicio de escritura creativa.	
Fases de la secuencia didáctica	Inicio 90 minutos	<p>f. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p>g. Para retomar Narración ininterrumpida. Los participantes construyen un relato oral y quien se equivoque o interrumpa la narración responde algunas preguntas sobre la primera etapa del taller y sus</p>

		<p>experiencias de aprendizaje es éste. (20 minutos)</p> <p>h. Seguimos contando Organizados en pequeños grupos de trabajo los participantes del taller comparten el avance del relato que están construyendo. Reciben comentarios (solo positivo o sin comentarios) de sus compañeros y anotan las sugerencias que creen convenientes para seguir trabajando en ello. (40 minutos)</p> <p>i. Compartimos la experiencia En plenaria, hablamos sobre la actividad anterior. Cómo fue el desarrollo, qué aprendimos, qué nos gusto y qué no, si nos fue útil. (15 minutos)</p> <p>j. Cierre de la sesión La mediadora hace una breve introducción sobre el cuento que leeremos en la siguiente sesión. Les habla sobre el autor y en que tradición se escribió el cuento. Les entrega el cuento impreso para que realicen una lectura previa a la siguiente sesión. (10 minutos)</p>
	<p>Desarrollo</p> <p>90 minutos</p>	<p>g. Saludo y presentación de la clase (5 minutos)</p> <p>h. Actividad detonadora Corto la noche boca arriba Los participantes ven un cortometraje con basado en el cuento “La noche boca arriba “de Julio Cortázar. Describen el ambiente donde está situada la historia del cortometraje: lugares, iluminación, hora y/o temporalidad, clima, etc. (10 minutos)</p> <p>i. Lectura del cuento: Las primeras impresiones y la construcción de sentido. En plenaria releemos “La noche boca arriba”. Realizamos una lectura en voz alta a cada párrafo cambiamos de lector. (25 minutos) Después de la lectura charlamos sobre el contenido del cuento. Guiamos la discusión con estas preguntas: ¿Qué te llamo la atención del cuento? ¿Qué te gusto más o menos? ¿Qué opinas de los personajes y de lo que les sucede? ¿Qué relación crees que hay entre las historias que cuenta el relato? (5 minutos)</p> <p>j. Análisis e intervención del cuento</p>

		<p style="text-align: center;">Siluetas</p> <p>De forma individual los estudiantes identifican, mediante la técnica del subrayado, marcas que indiquen características físicas o emocionales de los protagonistas del relato.</p> <p>Rasgos que nos permitan distinguir a ambos personajes y la situación narrativa en que se inscriben.</p> <p>Los participantes dibujan dos siluetas escriben dentro las características que han logrado distinguir de cada personaje. En el contorno de cada silueta escriben palabras o frases que puedan caracterizar el entorno donde se desarrolla la historia de cada personaje. (20 minutos)</p> <p style="text-align: center;">k. Compartimos el resultado del análisis</p> <p>Algunos estudiantes exponen a sus compañeros sus siluetas. Describen las cómo es cada personaje - protagonista que aparece en el cuento.</p> <p>Discuten en plenaria sobre las coincidencias y diferencias que tienen entre sí e infieren qué sucede en la trama del cuento; cómo se configura mediante la intersección de las dos historias de estos personajes (la correspondencia que existe entre la configuración del personaje y la secuencia narrativa) y que implicaciones tiene en su forma de concebir la realidad y el lugar que puede ocupar la ficción o la posibilidad en ella. (10 minutos)</p> <p style="text-align: center;">l. Cierre de la sesión</p> <p>Los estudiantes responden en su cuaderno (oralmente) y luego discutimos:</p> <p>¿Cómo se relacionan la historia de cada personaje dentro del cuento? ¿Podríamos hablar de la existencia (ideal) de diferentes mundos significativos a partir de la construcción formal y de contenido de los textos literarios?</p> <p>Con esta actividad los participantes identifican al texto literario como mundo posible. (10 minutos)</p> <p>La mediadora les solicita que continúen trabajando en la construcción de su relato sumando los rasgos de configuración del personaje de que hemos hablado y su correspondencia con el entorno o situación narrativa. (5 minutos)</p>
	<p>Cierre 90 minutos</p>	<p style="text-align: center;">e. Saludo y presentación de la clase 5 minutos)</p> <p style="text-align: center;">f. Actividad detonadora cuatro verdades y una mentira</p>

	<p>Los participantes escriben y comparten cuatro verdades sobre ellos, sus experiencias de vida, y un hecho falso. Las comparten en pequeños grupos de trabajo poniendo especial atención en la forma de contarlas. El resto del equipo tratará de adivinar cuál es la mentira. (20 minutos)</p> <p>En plenaria compartimos cómo fue el desarrollo de la actividad en cada grupo, con quien fue más difícil adivinar y por qué.Cuál creen que fue el propósito de la actividad. (5 minutos)</p> <p>g. Materializando lo que aprendimos y creamos. Libro objeto</p> <p>Los participantes traen al taller materiales para construir un libro objeto donde plasmaran el relato que han realizado a lo largo de las sesiones y su trabajo en casa. La mediadora les ha mostrado con anterioridad ejemplos de libro objeto y cada uno ya ha pensado cómo realizarlo y lo que necesita para ello. Los participantes arman su libro objeto y transcriben ahí el relato que escribieron. (40 minutos)</p> <p>h. actividad de cierre Nos leemos</p> <p>Los participantes le dan a leer su libro objeto a otro (s) compañeros. Después en planetaria algunos de ellos comparten su experiencia de lectura y/o de creación. Hacemos comentarios finales sobre el desarrollo del taller y si se cumplieron sus expectativas o no. Así como sus propuestas para el siguiente curso que les gustaría leer y que actividades podríamos retomar. (20 minutos)</p>
Evidencia(s) de aprendizaje	Siluetas (Coevaluación, E. formativa) Su yo ficcional (Coevaluación, E. formativa), relato propio (Coevaluación, E. Formativa) libro objeto (Coevaluación, E. formativa)
Observaciones de la secuencia didáctica	
La última sesión programada para esta secuencia no se pudo llevar a cabo en la fecha prevista debido a actividades administrativas (reunión zonal) de los docentes del bachillerato y cambio de actividades por el día del estudiante. La conclusión del curso se lleva a cabo hasta el 27 de mayo.	
Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)	
Solicitamos un espacio al director de la escuela para hacer el cierre del taller. Nos permite solo tomar una sesión (45 minutos) ya que los estudiantes ya se encuentran en periodo de evaluación del tercer parcial. A pesar del poco tiempo la sesión resultó satisfactoria,	

pudimos leer los trabajos terminados de algunos participantes y escuchar sus impresiones sobre el desarrollo del curso y sus aprendizajes.

Retroalimentación del jefe inmediato con base en el registro de cumplimiento del proceso E-A

Fecha para el desarrollo de las sesiones: 19 de agosto a 2 de septiembre de 2022

Nombre del Profesor(a)	Berenice María Martínez Rodríguez
Asignatura	Taller de lectura literaria <i>Leer en la escuela</i>

Competencia disciplinar	<p>H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p>		
Competencia genérica	G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Atributo (s)	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
Contenido	El impacto de la ficción en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.	Sesiones 3	Duración: 230 minutos
Propósito de la situación y secuencia didáctica	Los estudiantes distinguen los elementos que configuran una secuencia narrativa literaria, su intención estética y cómo pueden ser significativas respecto a la realidad extraliteraria.		

SITUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA		
Situación didáctica	El estudiante realiza la lectura, análisis e intervención de minificciones y microrrelatos para identificar las características que los definen y les dan su cualidad literaria.	
Fases de la secuencia didáctica	Inicio 90 minutos	<p>Presentación (15 minutos)</p> <p>h. Presentación de la mediadora y los participantes. Los participantes comparten su experiencia en el taller anterior (si es que estuvieron en él) sus expectativas para éste.</p> <p>i. Actividad detonadora: (15 minutos)</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Utilizando la función predictiva del teclado de su teléfono celular jugamos a completar una minificción: “El dinosaurio” de Augusto Monterroso.</p> <p>Los estudiantes comparten su historia y reciben comentarios de sus compañeros.</p> <p>j. Actividad inicial: Leamos (30 minutos) En plenaria leemos cinco textos de minificción con la ayuda de un proyector para que todos los estudiantes puedan visualizarlos. Mediante un cuestionario oral la docente guía un primer acercamiento a la construcción de sentido y características formales de los textos. Los estudiantes contestan por turnos y finalmente concluyen que encuentran de particular en estas manifestaciones literarias.</p> <p><i>Este no es un microrrelato...</i> (30 minutos)</p> <p>Después de leer los relatos ayudados de una matriz de clasificación identificamos que características poseen y así podrán distinguir los microrrelatos de las mini ficciones. Esta actividad la hacemos en plenaria y discutimos en cada ocasión que nos hace reconocer o no una característica en cada uno.</p>
	Desarrollo 90 minutos	<p>Actividades para minificción (30 minutos)</p> <p>k. Cuenta rápido. Los participantes sintetizaran en tres frases una historia conocida conservando los hechos esenciales del planteamiento, nudo y desenlace. Hacemos un tendedero de microhistorias, retroalimentamos y coevaluamos.</p> <p>l. Sigue el camino amarillo Cada participante elige una minificción de las que leímos en la primera parte. Con ayuda de lápices de colores, un diccionario y su conocimiento de mundo, los participantes harán conexiones</p>

	<p>semánticas y literarias a partir de algunas palabras o ideas que les resulten relevantes.</p> <p>Los participantes mostrarán su texto intervenido y compartirán lo que descubrieron. Retroalimentamos y coevaluamos los resultados.</p>
	<p>m. Actividades para microrrelato (60 minutos) <i>Todos para uno y ...</i> Volvemos a leer en voz alta los microrrelatos. Cada uno de los integrantes del taller elige un texto para realizar los ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El título ✓ ¿Y si le seguimos? ✓ ¿Quiénes son los personajes? ✓ ¿Quién cuenta? <p>Los ejercicios pretenden resaltar una característica del microrrelato como texto literario además promueve el desarrollo de habilidades de competencia lectora, creatividad y pensamiento crítico.</p> <p>Al finalizar cada actividad, los participantes comparten sus resultados y hacemos una coevaluación donde subrayamos la importancia de cada elemento en la configuración formal y de contenido del microrrelato.</p>
	<p>n. Actividad de cierre</p> <p>Para traer al taller (20 minutos)</p> <p>Previamente hemos solicitado a los participantes que naveguen en internet para encontrar al menos tres microrrelatos que deseen compartir en el taller. Los han traído a la sesión, leemos algunos y coevaluamos si son microrrelatos, microficción o no y por qué.</p>
<p>Cierre 50 minutos</p>	<p><i>Seré breve (30 minutos)</i></p> <p>Los participantes del taller siguen una serie de instrucciones para escribir tu propio microrrelato.</p> <p>Hacemos un tendedero con los microrrelatos que escribieron los participantes. Retroalimentamos y coevaluamos los textos. Resaltando si poseen las características del microrrelato y como estos elementos constituyen la forma e intensidad literaria de los mismos.</p>
<p>Evidencia (s) de aprendizaje</p>	<p>Continuación de “El dinosaurio” (E. formativa, coevaluación) Matriz de clasificación (E. formativa, heteroevaluación) Actividades minificción (E. formativa, coevaluación) Actividades todos para uno (E. formativa, coevaluación) texto tomado de la red (E. formativa, coevaluación)</p>

	Microrrelato o minificción propia (E. formativa, coevaluación)
Observaciones de la secuencia didáctica	
Estrategia de solución a implementar (en caso de atraso)	

4. Criterios y procedimientos para la evaluación de las evidencias de aprendizaje del taller.

Momentos	Tipos	Instrumentos
1. Evaluación diagnóstica: Redacción de su historia lectora.	1. Heteroevaluación: La docente utiliza la información obtenida para adecuar los contenidos del taller.	1. Guía de observación
2. Evaluación formativa Realizan ejercicios de análisis, intervención y escritura creativa.	2. Coevaluación: Las revisiones y valoraciones de los ejercicios se realizan en plenaria o entre pares.	2. Rubricas
3. Evaluación sumativa Integran un portafolio de evidencias.	3. Heteroevaluación y autoevaluación: La docente evalúa los productos del portafolio. El estudiante evalúa su desempeño y proceso de aprendizaje durante el taller.	3. Lista de cotejo y cuestionario

5. Instrumentos de evaluación

a) Guía de observación

Grupo:

Fecha de observación:

Competencia:

G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad

Aprendizajes esperados:

Redacta su propia historia lectora. Reconoce con ello la incidencia de la literatura en su experiencia de mundo.

Aspectos a observar:

Qué libros ha leído, quien lo ha influenciado para ello. Qué idea tiene de literatura, a partir de lo que identifica como tal. De qué forma se expresa por escrito y oralmente. Puede escuchar respetuosamente las intervenciones de sus compañeros y dialogar con ellos entorno a su historia lectora.

Registro de lo observado:

b) Rubrica de evaluación análisis de textos

Tras la lectura atenta del cuento _____ el estudiante _____

		Titulo	Nombre completo
Inicial -receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Es posible expresar lo que piensa con ciertos criterios pero se tiene confusión acerca del contenido del cuento.	Con asistencia del profesor o de algunos monitores, es posible expresar el contenido del cuento tras la lectura, aunque todavía no puede generar una interpretación.	Es posible expresar el contenido del cuento y argumentar una posible interpretación.	Expresa una postura interpretativa ante el cuento a partir de sus características de sentido y estéticas; argumentando el por qué de su interpretación.
1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos

c) Rubrica para la evaluación de producción de textos narrativos

Nombre del estudiante _____

Criterio	3 Puntos	2 Puntos	1 Punto	puntaje
Título	El título de acuerdo al tema	El título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	
Secuencia narrativa	Aparece claramente el planteamiento, nudo y desenlace.	Aparecen dos de los elementos de la secuencia narrativa.	Aparece solo uno de los elementos de la secuencia narrativa.	
Planteamiento	Aparecen los personajes, el lugar y una descripción de ellos.	Describe brevemente personajes y lugares	Nombra personajes y ambiente sin atributos.	
Nudo	Esta claramente expresado el conflicto.	El conflicto no está claramente expresado.	No presenta conflicto.	
Desenlace	Presenta claramente la solución conflicto.	Poca claridad en la solución del problema.	No presenta la solución del conflicto.	
Elementos del género narrativo	Aparece narrador, personajes, espacio y tiempo.	Aparecen al menos tres elementos del género narrativo.	Aparecen menos de tres elementos del género narrativo.	
Uso de lenguaje literario	Usa adecuadamente recursos de lenguaje figurado.	Usa algunos recursos de lenguaje figurado.	No utiliza recursos de lenguaje figurado.	
Técnicas narrativas contemporáneas	Utiliza adecuadamente alguna técnica narrativa contemporánea.	Utiliza la alguna técnica narrativa contemporánea.	No utiliza ninguna técnica narrativa contemporánea.	

d) lista de cotejo para evaluar cuadernillo de trabajo

Indicador	Sí	Parcialmente	No
Presentación limpieza y orden			
Redacción clara y comprensible			
Personalización de contenidos			
Desarrollo de la creatividad			
Realizó todas las actividades			

e) Cuestionario para autoevaluación al final del taller de lectura literaria

¿Cómo fue mi trabajo en el grupo?

¿Cuál de las experiencias relatadas por mis compañeros fue la más significativa?

¿Mi percepción de la realidad se ha modificado? ¿Cómo?

¿Cuáles serán mis nuevas actitudes hacia la sociedad en la que vivo?

¿Cuáles fueron mis aciertos en el desarrollo del taller de lectura literaria?

¿Cómo puedo mejorar?

6. Diario de trabajo

Leer en la escuela *Taller de lectura literaria*

Diario de trabajo 1

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 25 de marzo de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Realizaron la portada de su cuadernillo.
- ✓ Escribimos y compartimos nuestra historia de lectura.
- ✓ Realizamos un ejercicio de escritura creativa. Algunos compartieron sus textos.
- ✓ Hablamos sobre el desarrollo de la primera sesión y sus impresiones.

Incidentes importantes:

- ✓ No fueron suficientes los cuadernillos para el número de participantes.
- ✓ Los participantes se mostraron entusiastas con el inicio del taller de lectura.
- ✓ Realizaron muy buenos ejercicios de escritura creativa.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Sobre todo con la de escritura creativa y al conocer a sus compañeros y lo que habían leído.

¿Todos se involucraron?

No, algunos sólo escuchaban las participaciones de sus compañeros con atención pero no realizaron las actividades.

Fue difícil que quisieran compartir sus textos y sus experiencias de lectura.

¿Qué diálogos desarrollaron?

Hablaron sobre los textos que han leído y lo que les gusta leer. También en qué se inspiraron para escribir.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

No. Tuve que hacer adecuaciones. Primero estaban grupos de cuatro o cinco pero no ponían atención a las actividades grupales. Luego hicimos un círculo para integrarlo a todos y funciono para las historia lectoras pero al momento de compartir sus textos creativos no se

Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 2

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 1 de abril de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Narración interrumpida.
- ✓ Lectura en voz alta del cuento “El retrato oval” de Edgar Allan Poe discusión sobre el cuento.
- ✓ Ejercicio de intervención del cuento- historias enmarcadas – socialización de los resultados.
- ✓ Actividad de cierre – cuestionario oral o escrito sobre el desarrollo de la sesión.

Incidentes importantes:

- ✓ No asistieron muchos de los participantes. Algunos no vivieron a la escuela y otros no trajeron el cuadernillo de trabajo.
- ✓ Les costó un poco de trabajo reconocer los elementos del cuento que conformaban las historias enmarcadas.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

En actividad de inicio sí. Después de la lectura noté al grupo más desanimado y ya no logré atraer completamente su atención.

¿Todos se involucraron?

No. Algunas participantes me pidieron retirarse antes del final de la sesión y eso termino de distraer al grupo. Participaron mayormente los participantes de 6to semestre y un par de cuarto.

¿Qué diálogos implicaron?

Hablaron de sus experiencias de mundo para relacionarlas con el contenido del cuento. No pudieron explicar cómo se interrelacionaban las historias en el cuento y cómo se relaciona con la inserción de la literatura en el mundo extratextual.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí. Permitió que se pudieran escuchar y ver en todos los momentos de la sesión.

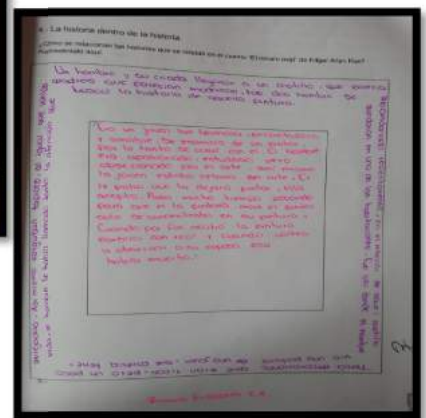
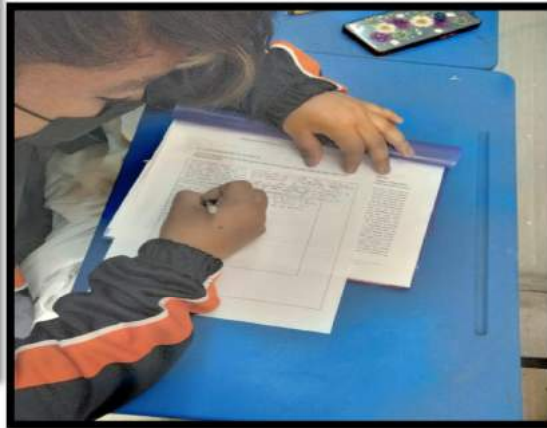
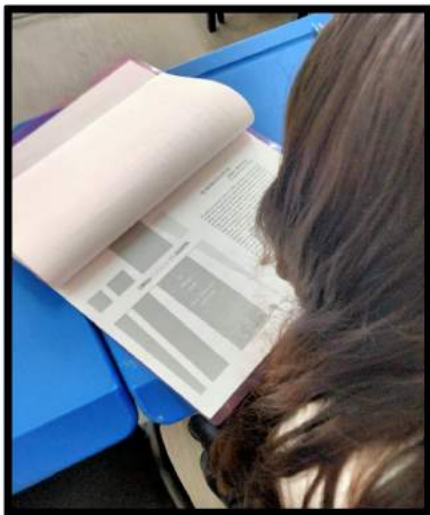
Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Creo que estuve muy poco más desanimada. Me preocupó como mantener la atención del grupo y me desesperé. Fui siempre respetuosa y amable pero creo que se notó que por más que hacía no encontraba la forma de hacerles hablar para ver si entendieron o no lo que trabajamos.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Quizá debo insertar otro ejercicio para el análisis del texto, buscar otro texto que les sea más cercano a ellos por el tema. Además solicitar que lean el cuento varias veces antes de trabajarlo en clase.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 3

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 8 de abril de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Completa la historia. Actividad detonara donde completaron un microrrelato de Augusto Monterroso
- ✓ Historia enmarcada. Intervinieron el cuento “El retrato oval” para escribirle una nueva historia enmarcada.
- ✓ Asignatura para los viernes sin taller. La mediadora les solicitó a los participantes que trabajaran en su relato y en su proyecto del libro objeto durante su periodo de receso vacacional.

Incidentes importantes:

- ✓ Es el último día antes del receso vacacional. Los participantes se muestran un tanto inquietos pero también expectantes sobre la conclusión de la primera parte del taller. Asisten 15 estudiantes.
- ✓ La actividad con el microrelato les gusto mucho, se divirtieron con sus respuestas y se alargo un poco más de lo previsto.
- ✓ Los participantes tenían dudas sobre cómo relacionar la historia marco del cuento con una propia y se preguntaban si cualquier cosa podría ser pertinente. Sin embargo al pasar los minutos fueron surgiendo buenas ideas y lograron comenzar su historia.
- ✓ Fue importante señalar que el receso escolar les permitiría avanzar en su proyecto para el taller y los participantes se mostraron entusiasmados.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Sobre todo la primera les resulto novedosa y divertida. En la segunda actividad algunos duraron al comienzo pero luego todos tuvieron avances.

¿Todos se involucraron?

Sí. Aunque el grupo se redujo hubo una buena dinámica de clase y creo que comienzan a identificarse entre ellos.

¿Qué diálogos implicaron?

Los participantes tenían dudas sobre cómo comenzar su relato enmarcado pero al escuchar las ideas de sus compañeros comenzaron a sentirse más seguros y tuvieron buenos resultados.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí, esta vez la plenaria fue útil. Creo que el grupo está creando una buena dinámica de trabajo y hay empatía entre ellos. Les fue útil escuchar las dudas de sus compañeros y las propuestas para resolverlas. También ayudo que la actividad inicial se hiciera en plenaria porque logro aligerar la tensión inicial.

Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Creo que mi desempeño tratando de ser mediadora y no profesora ha ido mejorando, me ayudo ahora la selección de actividad fue la adecuada, además de que al ser la tercera sesión el grupo se integró mejor y se mostró participativo.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Me cuesta trabajo ser sólo mediadora. Muchas ocasiones adopto un papel central al explicar por mucho tiempo o querer “mostrarles” cómo hacerlo y en otras trato sólo de observar pero creo que si necesito intervenir en situaciones como errores de comprensión, ortográficos o de redacción. Trataré de encontrar un punto medio que me permita verificar que están aprendiendo sin ser impositiva ni protagónica.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 4

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 29 de abril de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Narración ininterrumpida.
- ✓ Seguimos contando. Los participantes se reúnen en grupos de trabajo y comparten los avances de su relato y reciben comentarios.
- ✓ Compartimos la experiencia. En plenaria socializamos la experiencia de escritura creativa que realizaron en vacaciones y el ejercicio de taller que acaban de hacer con sus compañeros.
- ✓ Introducción al cuento a trabajar en la segunda etapa del taller. La mediadora les habla sobre Julio Cortázar su contexto socio histórico y corriente literaria donde se inscribe, además de algunos preliminares sobre el cuento que leerán.

Incidentes importantes:

- ✓ Los participantes acaban de regresar del receso vacacional y es necesario reconectarlos con la dinámica del taller y centrar su atención nuevamente en la lectura literaria y la escritura creativa.
- ✓ Algunos participantes no realizaron trabajo en casa pero participaron del ejercicio de taller; otros avanzaron mucho incluso ya llevaron su libro objeto al taller.
- ✓ Los resultados del mini taller de escritura fueron buenos les permitieron reconectar con el grupo y centrar su atención en el proyecto de escritura que están realizando.
- ✓ Los estudiantes se mostraron interesados en el cuento anterior. Creo que es importante dedicar estos espacios introductorios para generar expectativas y crear un vínculo entre ellos y lo que van a leer.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Al principio fue difícil traer de nuevo su atención, incluso algunos presentaron un poco de resistencia para asistir al taller pretextando la asistencia a alguna clase pero finalmente el grupo se completó y la actividad inicial nos ayudó mucho para reconectar.

¿Todos se involucraron?

No. Algunos participantes no trabajaron en vacaciones en su proyecto o no lo llevaban así que participaron solo parcialmente porque pudieron emitir comentarios sobre el trabajo de sus compañeros pero no pudieron ser escuchados y aplicar la retroalimentación a su trabajo.

¿Qué diálogos implicaron?

Hicieron aportaciones respetuosas y entusiastas sobre el trabajo de escritura de sus compañeros. Manifestaron dudas sobre la extensión o las temáticas que fueron resueltas por la mediadora.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí, muy útil. La primera actividad en plenaria permitió que volvieran a verse como un grupo con algo en común y generó sinergia. En la segunda actividad, fue pertinente que trabajaran en pequeños grupos porque eso les permitió un clima de confianza y escucha atenta además de que optimizamos tiempos en el desarrollo de la sesión.

Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y diálogo con los participantes?

Mi intervención fue respetuosa y entusiasta. Ya quería regresar a las actividades del taller. Me parece que el diseño de las actividades me permitió guiar adecuadamente el desarrollo de la sesión sin intervenir demasiado.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Al finalizar esta sesión decidí exponer sobre el autor y su cuento para introducir a los estudiantes a la siguiente sesión y creo que puedo ser muy expositiva. Necesito tener herramientas que me permitan mostrarles los contenidos sin sólo hablar y no exceder terminología demasiado elevada para ellos.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 5

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 6 de mayo de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Corto la noche boca arriba. Proyectamos un cortometraje basado en el cuento “La noche boca arriba” realizamos una actividad que nos permite identificar el ambiente donde se desarrolla la historia.
- ✓ Lectura del cuento: Las primeras impresiones y la construcción de sentido. Lectura en voz alta y contestamos en plenaria algunas para confirmar que se comprendió la historia.
- ✓ Análisis e intervención del cuento. Los participantes dibujan dos siluetas donde consignan las características de los protagonistas del cuento.
- ✓ Compartimos el resultado del análisis.
- ✓ Cierre de la sesión. Relacionamos las características del cuento y manera en que se construyen sus personajes con los rasgos que definen a los textos literarios.

Incidentes importantes:

- ✓ El horario del taller cambio porque los estudiantes del bachillerato recibieron una plática sobre derechos humanos.
- ✓ Tuvimos problemas con el internet para proyectar el video y no perdimos tiempo al inicio de la sesión por lo que el cierre tuvo que ser un poco rápido.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. El cortometraje consiguió llamar su atención sumado a que habían realizado una lectura previa hizo que centraran su atención en la historia que les contaba el cuento y las actividades planeadas.

¿Todos se involucraron?

Sí. La lectura en voz alta me permitió escucharlos a todos y los momentos de discusión y análisis hicieron que todos tuvieran algo que decir.

¿Qué diálogos implicaron?

Discutieron sobre los personajes y sus contextos. Tuvieron algunas discrepancias sobre la manera en que se relacionaban las historias de los personajes, pero finalmente gracias a las buenas intuiciones de un participante hubo acuerdo y pudimos seguir con la intervención.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí, en esta ocasión el trabajo individual nos permitió ver qué tanto de qué manera habían alcanzado los objetivos de aprendizaje.

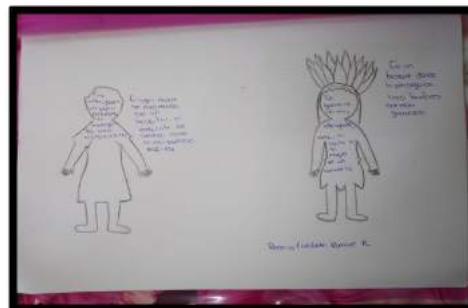
Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Fui como siempre respetuosa y entusiasta aunque me desesperé un poco por el cambio de horario y los problemas con el internet porque sabía que iba afectar los tiempos del taller.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Necesito prever dificultades técnicas, debo tener descargado y listo todo el material que planeo utilizar en la sesión.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 6

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 27 de mayo de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Hablamos sobre el desarrollo del taller. Los participantes compartieron cuáles eran sus expectativas al principio del taller si se cumplieron o no, cuáles fueron sus aprendizajes y si quisieran continuar con el taller el siguiente ciclo.
- ✓ Leímos los relatos de tres participantes. Ellas llevaron sus textos concluidos y su libro objeto.
- ✓ Asistió el director del plantel para hacer el cierre del taller. Se mostró contento con el desarrollo del taller y el número de alumnos que participaron. Nos hizo la invitación para continuarlo el siguiente semestre.

Incidentes importantes:

- ✓ Sólo tuvimos una sesión de 45 minutos para hacer el cierre porque los estudiantes ya se encontraban en el periodo de evaluación del tercer parcial y el espacio asignado al taller coincidía con la aplicación de algunos exámenes.
- ✓ Leímos los relatos de tres participantes y todos se mostraron muy entusiasmados. Ellas llevaron también terminado su libro objeto.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Se mostraron participativos en la plática sobre el desarrollo del taller y al escuchar los relatos de sus compañeras.

¿Todos se involucraron?

Desafortunadamente por los días que pasaron para entre la sesión cinco y la de cierre algunos no le dieron seguimiento a la conclusión de su relato y la realización de su libro

objeto. Esperaban que siguiéramos revisándolo en el taller o simplemente se ocuparon con las tareas y actividades de la escuela y personales.

¿Qué diálogos implicaron?

Los participantes se mostraron contentos por el desarrollo del taller y manifestaron que desean continuar el otro semestre.

Cuando escuchamos los relatos de sus compañeras se mostraron participativos aunque algunos manifestaron que al comparar lo que ellos habían escrito con lo que escucharon debían trabajar más en sus propios proyectos.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí. Estuvimos en plenaria y eso favoreció el desarrollo de la sesión porque era importante que todos escucháramos nuestras impresiones y propuestas para el siguiente taller.

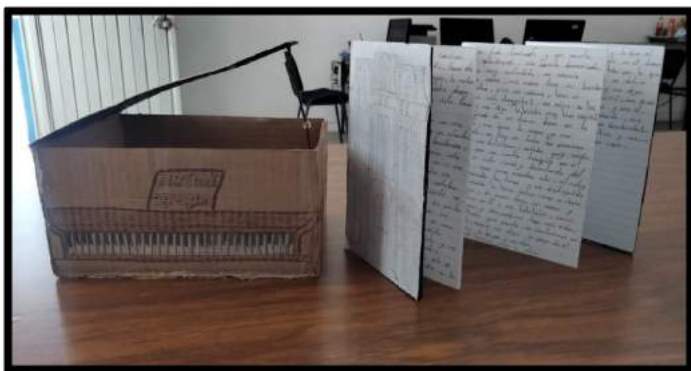
Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Fue satisfactoria. Me sentí muy emocionada al leer los relatos de las participantes, creo que se consiguió el propósito del taller, reconozco en sus proyectos cualidades literarias y me parece pudieron comprender y hacer propias gracias a las actividades propuestas en el taller.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Necesito pensar en actividades más lúdicas y cooperativas para el siguiente taller para que la participación de los estudiantes sea mayor. Creo importante también elegir textos que sean más cercanos a la experiencia de mundo de los participantes en el taller; y finalmente comenzar el taller a principio de semestre con un calendarización cuidadosa para evitar que las actividades propias del ciclo escolar interrumpan el desarrollo del taller.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 7

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 19 de agosto de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Los participantes compartieron su experiencia en el taller anterior, los que participaron en él; así como sus expectativas para éste.
- ✓ Jugamos a completar una minificción utilizando su Smartphone.
- ✓ Realizamos una lectura guiada y comentada de cinco textos de minificción
- ✓ Los participantes señalaron que encontraron de particular en estas manifestaciones literarias.
- ✓ En plenaria completamos una matriz de clasificación donde identificamos que características poseen los textos que leímos y distinguimos los microrrelatos de las mini ficciones.

Incidentes importantes:

- ✓ El número de participantes fue menor a la primera parte de la intervención aunque se inscribieron nuevos estudiantes.
- ✓ Los participantes se mostraron entusiastas con el inicio de la segunda parte del taller de lectura y tenían algunas expectativas a cumplir.
- ✓ Los estudiantes que participaron en la primera parte del taller tuvieron muy buenas intuiciones respecto a este tipo de textos y los rasgos literarios que pudieron identificar en ellos. Por lo que la clasificación y análisis inicial propuesto resulto muy acertado e interesante para ellos.
- ✓ La actividad inicial les pareció muy divertida y tuvimos muy lindos resultados.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Los estudiantes que participaron en las sesiones anteriores del taller marcaron el ritmo a todo el grupo y resulto muy rica su participación en esa primera sesión.

¿Todos se involucraron?

Sí. Aunque al principio los nuevos sólo escuchaban las participaciones de sus compañeros pero conforme se desarrollo la sesión encontraron espacios para decir lo que pensaban o leer sus textos y sus intervenciones fueron bien recibidas.

¿Qué diálogos desarrollaron?

Hablaron sobre su experiencia en el taller anterior. También tuvimos un espacio para hablar de lo que habían leído en vacaciones y sobre si reconocían las formas de la microficción en su experiencia de lectura anterior al curso. Finalmente, las participaciones de los estudiantes se orientaron hacia la manera en que la microficción condensaba los elementos de un relato literario y trataban de explicárselo frente a otras formas narrativas e incluso expositivas. Decían que era como un resumen, suma o sinopsis, de “relatos mayores” que pudieron reconocer más adelante en su horizonte de lecturas.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí. Casi todo el tiempo trabajamos en plenaria, formando un círculo para poder vernos y escucharnos con claridad, además de que todos se sintieran incluidos. Sin embargo como utilice el proyector en un par de ocasiones el acomodo del grupo se vio un poco afectado.

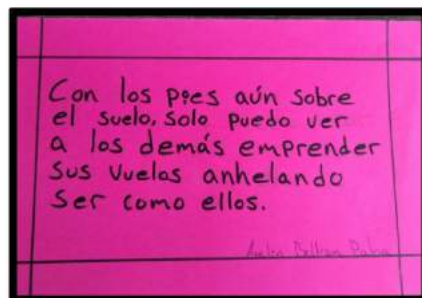
Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Me conduje con respeto y amabilidad. Trate de marcar una diferencia entre el tono y el ritmo de las sesiones que tenemos en el salón de clases y la intención en este taller. Me entusiasmo mucho que los participantes de la primera parte del taller mostraran mayor agudeza en sus comentarios y manera de analizar los textos. Lo que me hizo comprobar que lograron incrementar sus habilidades de lectura literaria.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Debo ser cuidadosa con el cumplimiento de los tiempos destinados a cada actividad y a su retroalimentación o socialización para conseguir los objetivos del taller en tiempo y forma. Voy a reducir mis participaciones e incentivar a los estudiantes a generar un diálogo más nutrido.



Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 8

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 26 de agosto de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Los participantes llevaron a cabo un ejercicio de escritura creativa para redactar un microrrelato.
- ✓ Hicimos un tendedero de microhistorias, retroalimentamos y coevaluamos.
- ✓ Los estudiantes intervinieron una de las microficciones realizando conexiones con su horizonte cultural y literario.
- ✓ Realizamos ejercicios de intervención en los textos, cada quien eligió uno en cada ocasión.
- ✓ Los participantes compartieron sus resultados y los coevaluamos subrayando la importancia de cada elemento en la configuración formal y de contenido del microrrelato.

Incidentes importantes:

- ✓ Se demoraron mucho en hacer las actividades planeadas por lo que los espacios de socialización y retroalimentación se redujeron.
- ✓ Al principio les costó trabajo hacer las conexiones entre los microrrelatos y su propia experiencia de mundo, pero al señalarles algunos indicios pudieron realizar la actividad de manera adecuada.
- ✓ Los “nuevos textos” producto de sus intervenciones además de ser creativos y con rasgos literarios nos ayudaron a comprender la estructura e intención de los microrrelatos.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Aunque el ejercicio de las conexiones les costó un poco de trabajo y al principio se desanimaron pero con un poco de ayuda supieron por donde seguir.

Las actividades de intervención de los textos les gustaron particularmente debido a la libertad creativa.

¿Todos se involucraron?

Sí, aunque las participaciones de los estudiantes que estuvieron en la primera parte del taller fue más asertiva que la del resto.

¿Qué diálogos implicaron?

Compartieron los microrrelatos que crearon y recibieron comentarios de sus compañeros entorno al a propia historia que contaban o bien sobre la forma y los rasgos literarios que encontraron.

Reconocieron como los elementos que conforman el microrrelato resultan esenciales para que construyan sentido e impacten literariamente. Así, identificaron buenas intervenciones en el trabajo de sus compañeros y otras que no le permitían al texto configurarse adecuadamente.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí. Seguimos en círculo, así las intervenciones se ven nutridas por la recepción de sus compañeros y las dudas particulares pueden servir para resolver planteamientos generales.

Autoevaluación de mi intervención

¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Estaba muy preocupada por los tiempos de cada actividad de manera que presione un poco a los participantes lo que hizo por momentos un clima incomodo. Hacia la mitad de la sesión opte por relajar los tiempos y centrarme en que se pudieran alcanzar los objetivos centrales de la sesión.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Me di cuenta que los ejercicios de intervención debieron ser menos o planearlos para dos sesiones para que lográramos concluirlos y recibir la retroalimentación adecuada; así como verificar con ello si nos acercamos al aprendizaje esperado. Voy a modificar eso para mi próxima intervención.

Amor 77...

Y después de hacer todo lo que hacen salen del lugar, no se dirigen la palabra. Llega el momento de despedirse aunque no lo ponen en palabras, con una mirada de soslayo mantienen el acuerdo de ser desconocidos que conocen todo del otro.

Amor 77:

Y después de hacer todo lo que hacen se levantan, se vuelven, se entrecruzan, se perfuman, se volan, y así poseen como un silencio a ser. Lo que no son separados sino al lugar donde pueden haber su verdadera pertenencia sin apariciones diletas.

A veces me encuentro dentro de alguien más con miedo de fondo en uno de esos instantes que cuando todo en la cabeza se va a perder de una vez más me quedo con ganas de quedarme en ese momento. Pero cuando me levanto y me voy me quedo con ganas de volver a ese momento. Pero cuando me voy me quedo con ganas de volver a ese momento. Pero cuando me voy me quedo con ganas de volver a ese momento.

José Guzmán Guzmán

ENAMORAMIENTO...

- Si crees que el flechazo te dolio,
Espera al corazón flojo - dijo burlándose
de mí

Bravio Guerra Mendoza "Mago"

DOLLO

al oír que todo esto
que inicio con una chispa
terminaría con un estruendo

Gabriel Ferrer "Lupe"

Leer en la escuela
Taller de lectura literaria

Diario de trabajo 9

Mediadora: L.L.E Berenice Martínez

Fecha: 2 de septiembre de 2022

Actividades que se realizaron:

- ✓ Los participantes llevaron al taller tres minificciones que encontraron en internet. Las leímos en plenaria y hacemos un pequeño análisis de éstas.
- ✓ Realizamos un ejercicio de escritura creativa para hacer un microrrelato propio.
- ✓ Armamos un tendedero con los relatos y los autores recibieron comentarios sobre ellos.
- ✓ Llevamos a cabo un ejercicio de metacognición sobre el desarrollo del taller y su experiencia en él.

Incidentes importantes:

- ✓ Es el último día del taller y al escuchar las intervenciones de los participantes creo quedaron algunos cabos sueltos sobre las cualidades de los microrrelatos.
- ✓ La mayoría de los textos que trajeron al taller correspondían a las características de la minificción.
- ✓ La actividad de escritura creativa tuvo buena respuesta.
- ✓ Los participantes se mostraron deseosos de participar en otro taller e hicieron algunas sugerencias para futuras intervenciones.

Manifestaciones de los participantes

¿Se interesaron en las actividades?

Sí. Al ser la última sesión del taller ya se encontraban familiarizados con la dinámica de trabajo y como las actividades estuvieron completamente centradas en ellos y lo que habían aprendido tuvieron una buena respuesta.

¿Todos se involucraron?

Sí. Al ser la sesión de cierre me interesaba mucho observar la manera en que cada uno se acercó a los aprendizajes esperados, por ello propicie que todos participaran.

¿Qué diálogos implicaron?

Los participantes estaban contentos con el resultado de su participación en el taller y desean continuar con este tipo de experiencias de lectura literaria.

A la mayoría les fue fácil identificar la minificción y sus relatos cumplían con las características que señalamos a lo largo del taller.

¿Resultado útil cómo se organizó el grupo? ¿Por qué?

Sí. El grupo creó una buena dinámica de trabajo y hay empatía entre ellos. Les fue útil escuchar las participaciones de sus compañeros y a ellos los comentarios sobre ellas.

Autoevaluación de mi intervención

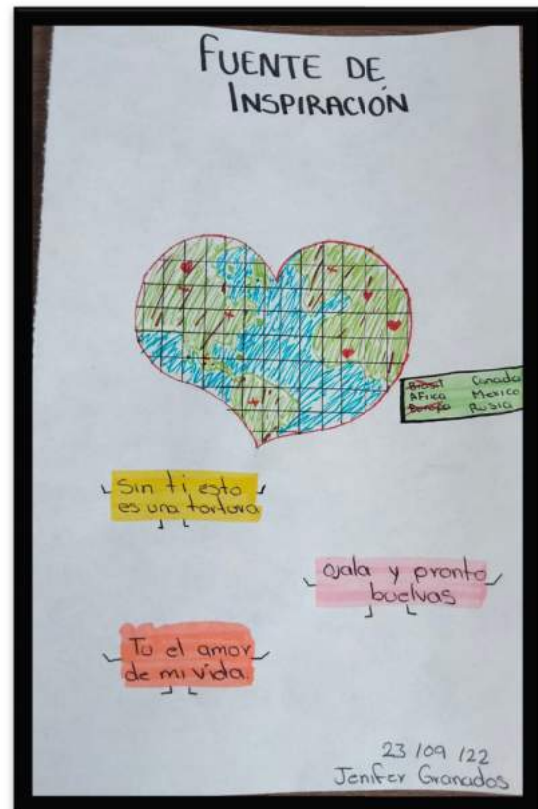
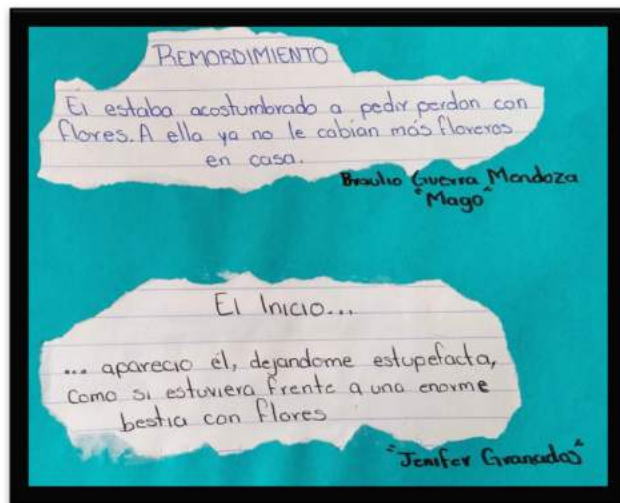
¿Cómo fue mi interacción y dialogo con los participantes?

Disfrute mucho esta parte del taller porque la mayoría de las actividades descansaba en los participantes lo que me permitió observar su desempeño, hacer comentarios enriquecedores y ser más parte del equipo de lectores que *orquestante* como al principio del taller.

¿Qué necesito modificar en mi práctica?

Detecto que la programación de actividades por clase sigue siendo muy ambiciosa por lo que en ocasiones no conseguimos los objetivos esperados, así que debo ser más cuidadosa con el diseño de las actividades y el tiempo destinado a cada una.





7. Formato de consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo Micada Ramirez Dorado
padre de familia de Rosalia Elizabeth Ramirez Ramirez
manifiesto que ha sido informado sobre los beneficios e implicaciones de colaborar para cubrir los objetivos de *Leer en la escuela*, taller de lectura literaria que se realizará en las instalaciones del Bachillerato SABES Los López los viernes del 25 de marzo al 13 de mayo de 2022 en horario de clases.

He sido también informado que mis datos personales serán protegidos de acuerdo a el Código de Ética de la profesora y la institución. De igual manera, se me explicó el carácter voluntario de la participación en este proyecto.

Considerando lo anterior, OTORGO mi CONSENTIMIENTO expreso a que la información obtenida en el desarrollo del taller sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto y que sus resultados puedan ser utilizados de forma anónima con fines divulgativos y educativos.

Este consentimiento podrá ser revocado en cualquier momento, cesando en ese momento el tratamiento de mis datos.

San Miguel de Allende, Gto. a 26 de Marzo de 2022.

Docente Padre de familia
 Micada Ramirez Dorado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo Abelardo Capinola Chavez
padre de familia de Janice Capinola Capinola
manifiesto que ha sido informado sobre los beneficios e implicaciones de colaborar para cubrir los objetivos de *Leer en la escuela*, taller de lectura literaria que se realizará en las instalaciones del Bachillerato SABES Los López los viernes del 25 de marzo al 13 de mayo de 2022 en horario de clases.

He sido también informado que mis datos personales serán protegidos de acuerdo a el Código de Ética de la profesora y la institución. De igual manera, se me explicó el carácter voluntario de la participación en este proyecto.

Considerando lo anterior, OTORGO mi CONSENTIMIENTO expreso a que la información obtenida en el desarrollo del taller sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto y que sus resultados puedan ser utilizados de forma anónima con fines divulgativos y educativos.

Este consentimiento podrá ser revocado en cualquier momento, cesando en ese momento el tratamiento de mis datos.

San Miguel de Allende, Gto. a 29 de Marzo de 2022.

Docente Padre de familia
 Abelardo Capinola

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo Luis Ramon Escobar Ricardo
padre de familia de Luis Gonzalez Parada Abigail
manifiesto que ha sido informado sobre los beneficios e implicaciones de colaborar para cubrir los objetivos de *Leer en la escuela*, taller de lectura literaria que se realizará en las instalaciones del Bachillerato SABES Los López los viernes del 25 de marzo al 13 de mayo de 2022 en horario de clases.

He sido también informado que mis datos personales serán protegidos de acuerdo a el Código de Ética de la profesora y la institución. De igual manera, se me explicó el carácter voluntario de la participación en este proyecto.

Considerando lo anterior, OTORGO mi CONSENTIMIENTO expreso a que la información obtenida en el desarrollo del taller sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto y que sus resultados puedan ser utilizados de forma anónima con fines divulgativos y educativos.

Este consentimiento podrá ser revocado en cualquier momento, cesando en ese momento el tratamiento de mis datos.

San Miguel de Allende, Gto. a 29 de marzo de 2022.

Docente Padre de familia
 Abigail Parada

8. Lista de participantes

Leer en la escuela

Taller de lectura literaria

Impartido por L.L.E Berenice Martínez
 en la biblioteca del bachillerato SABES Los López

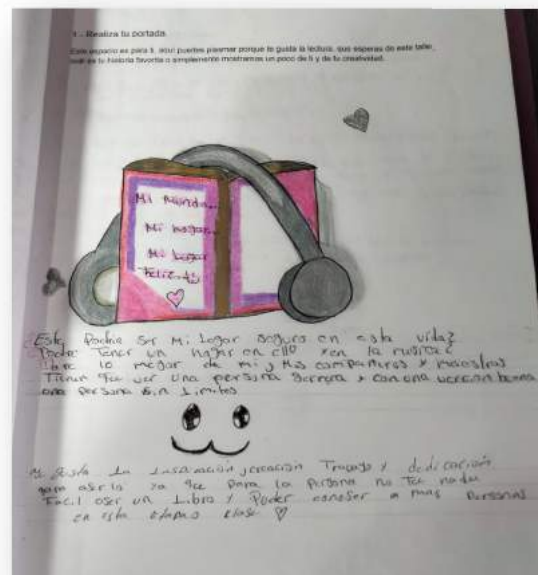
Del 25 de marzo al 8 de abril de 2022

Lista de participantes

Nombre completo	Grado y grupo
1. Abril Mariani Ramirez Mala	2 B
2. Jose Mendoza Ramirez	2 A
3. Juan Carlos Vazquez Hdez	2 A
4. Pamela Abigail Luna Gonzalez	2 B
5. Claudio Juan Hernandez Naria	2 U
6. Mendez Naxia Liliana Hzel	2 A
7. Anclia Guadalupe Beltran Palma	4 A
8. Fernanda Guadalupe palma Vazquez	1 A
9. Claudio Marcela Ramirez Ramirez	2 B
10. Samira Godinez Ramirez	4 B
11. Alexa Ramirez Ramirez Yajaira	4 B
12. Gabriela Guadalupe Edgardo Ferrer	2 A
13. Dana Soledad Perez Duarte	2 B
14. Jenifer Guadalupe Granados Hernandez	2 B
15. Angel Emiliano Hernandez Gonzalez	2 B
16. Diego Emilio Zuniga Guerrero	2 A
17. Alex Horacio Ramirez Blonco	4 A
18. Anoreli Ramirez Granados	4 A
19. Tatiana Granados Pastor	2 B
20. Jenifer Espinola Espinola	2 B
21. Edgar Abraham Cortes Ramirez	4 A
22. Rosario Elizabeth Ramirez Ramirez	6 A
23. Rutna Robles Mancano	6 A
24. Omar Vazquez	6 A

9. Evidencias de aprendizaje (cuadernillo de trabajo y actividades realizadas por los participantes) e imágenes del desarrollo de las sesiones.

1º sesión 25 de marzo de 2022



2- Cuéntanos tu historia lectora.

Tal vez estas preguntas te puedan ayudar a escribirla. ¿Cuál fue el primer libro que leíste?
¿Alguien te invitó a acercarte a la lectura? ¿Qué libros o fragmentos has leído? ¿Cuándo lees?

1. Como agua para chocolate.
2. Los profesores y una amiga.
3. A dos metros de ti, alivia la hija del pecado, el niño de la pizarra de rayos, el bautismo, after, abroad de mi universidad, a todos los chicos de los que me enamore, como agua para chocolate, la perla.
4. Cuando tengo tiempo o en los tardes.

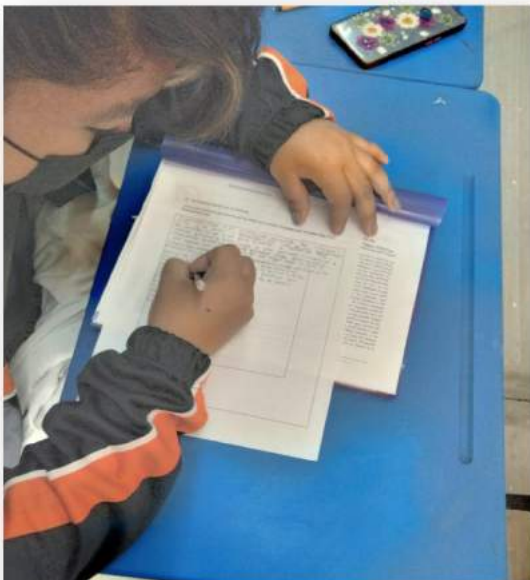
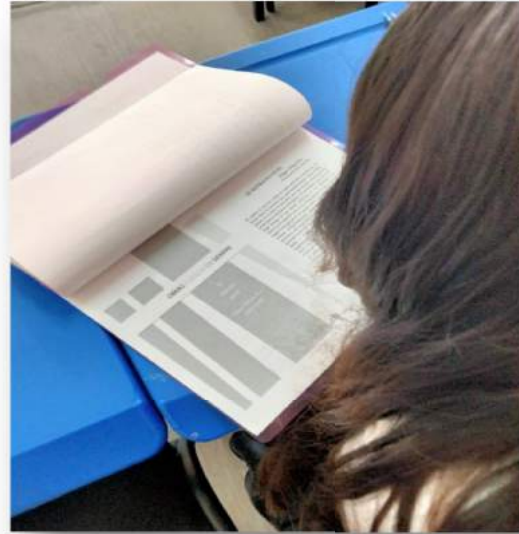
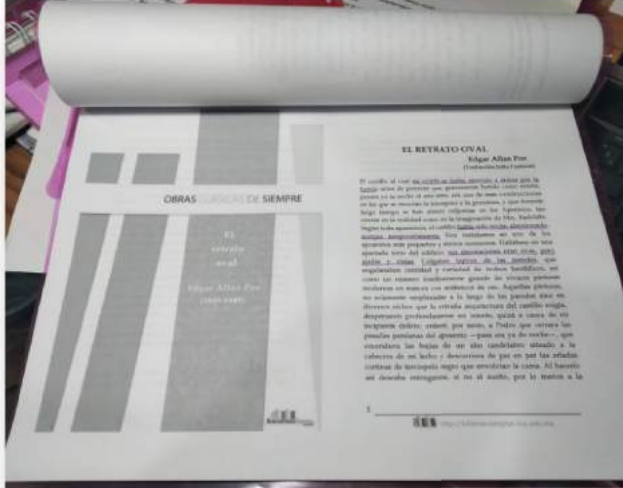


3- Sacar un cuento del sombrero.

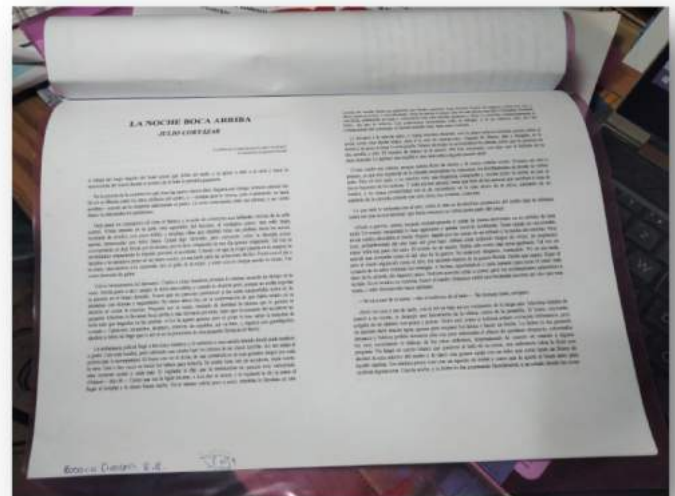
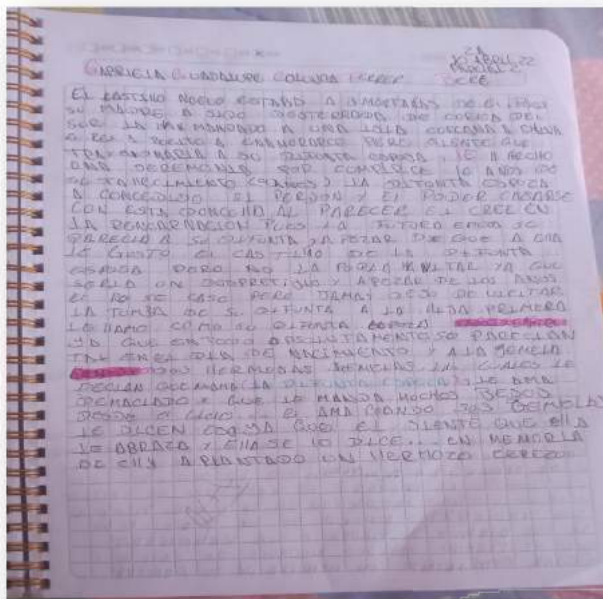
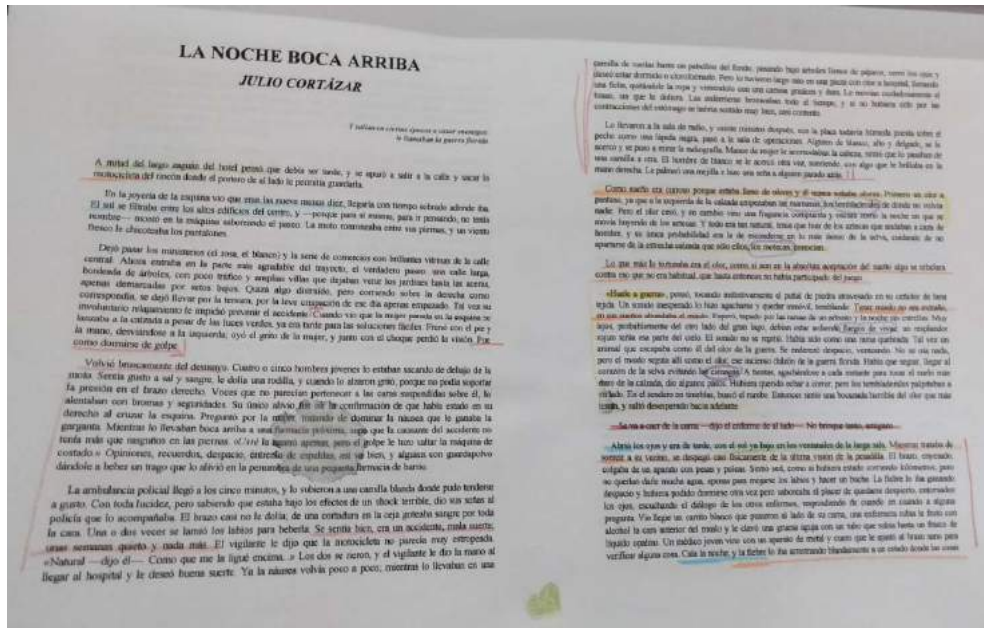
Imagina que despiertas una mañana y tienes algunos recuerdos que te parecen increíbles...
Cuéntanos dónde estás -en que circunstancia despertaste- y lo que recuerdas (qué te sucedió antes de cobrar conciencia)

Hace tiempo sucedió algo realmente extraño que no tiene explicación, a veces creo que solo fue un sueño pero no estoy segura.
Todo comenzó una mañana como cualquier otra, cuando al despertarme me acordé que yo era hija de alistarne para ir a la escuela, me levante para ir a tomar una ducha, entonces me mire al espejo pero la persona que estaba en el reflejo no era yo, sino una persona totalmente distinta a mi, tanto fue el cambio que grite demasiado fuerte, en ese momento una mujer entro a la habitación creí que era mi madre, pero no fue así, era una completa extraña que me había preguntado que ocurría, entonces le pregunte quien era ella, la mujer me miro confundida por lo que le había preguntado, entonces me respondió que era mi madre. En ese instante escuché un fuerte ruido que hizo que cerrara mis ojos y al momento de abrirlos me da cuenta que estaba en el corredor con mi familia.

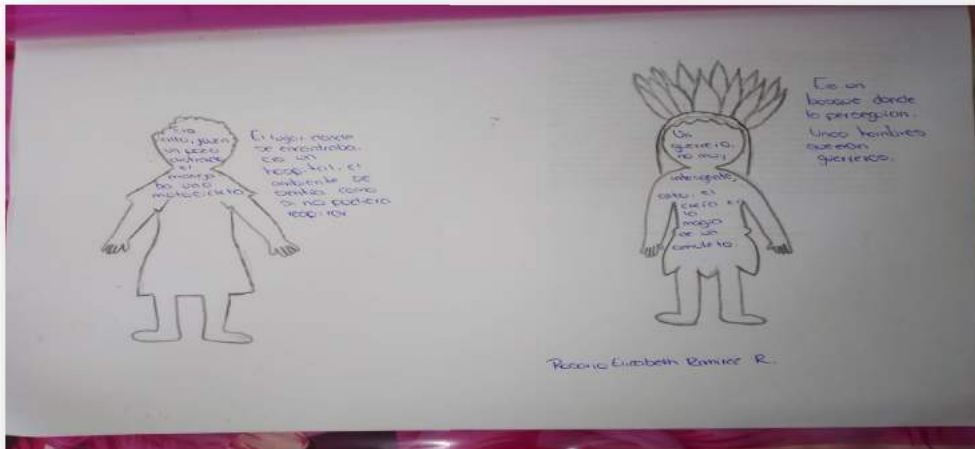
2º sesión 1 de abril de 2022



4º sesión 29 de abril de 2022



5º sesión 6 de mayo de 2022



6° sesión 27 de mayo de 2022



7º sesión 19 de agosto de 2022

Texto	Brevedad	Historia Completa	Letra Activa	Suavidad	Título Fundamentado	Personajes Indistintos	Tiempo Delineado	Cosa al Final
Calidad y Cantidad	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗
Amor 77	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓
Un sueño	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
La Manzana								
Topic de queda								

Amor 77 -
 Salen del lugar,
 no se dirigen la
 palabra a la
 palabra.

Topic de queda -
 No le vanas.

La manzana -
 /Ose gravel.

Un sueño -
 Sin final

Amor 77 -
 Apariencia 77

Calidad y Cantidad -
 Al amorcer

Amor 77 -
 Apariencia 77

Calidad y Cantidad -
 Al amorcer



1.- Este no es un microrelato... Después de leer los siguientes relatos identifica que características posea.

Texto	Realidad	Historia completa	Acción única	Personajes	Evento instantáneo	Personaje protagonista	Personaje secundario	Evento o lugar relevante	Evento o lugar
	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Johana Bueno



1.- Este no es un microrelato... Después de leer los siguientes relatos identifica que características posea.

Texto	Realidad	Historia completa	Acción única	Personajes	Evento instantáneo	Personaje protagonista	Personaje secundario	Evento o lugar relevante	Evento o lugar
	✓	✓	✓	✓				✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓			✓			✓	✓	✓
	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓

Angel Emiliano

8º sesión 26 de agosto de 2022



¿Te parece importante la relación del título con el contenido de los textos?
Intenta cambiarle el título a cada uno; coméntalo con los participantes del taller.

Título original	Nuevo título
Calidad y cantidad	Ilusiones
Amor 77	Ocultos
Un sueño	Condenados
La manzana	Fruta prohibida
Toque de queda	Encantada

Jennifer Espinola

¿Te parece importante la relación del título con el contenido de los textos?
Intenta cambiarle el título a cada uno; coméntalo con los participantes del taller.

Título original	Nuevo título
Calidad y cantidad	Sombras
Amor 77	Secreto de amor
Un sueño	Aquí estaba él
La manzana	Hombres célebres
Toque de queda	Quitate

G. Guadalupe Ferrer

Con los pies aún sobre
el suelo, solo puedo ver
a los demás emprender
sus Vuelas anhelando
Ser como ellos.

Anita Bilton Pabon





Para mí no hay mayor felicidad que escuchar las palabras: "Estoy orgullosa de ti".

Muchas veces me siento con fuerzas, me ganas de seguir. Penderse se suena bien, también la idea me seduce, pero como un golpe que me hace reaccionar las palabras "estoy orgullosa de ti" me dan nuevas fuerzas y me hacen creer que todo saldrá bien.

Se que me esfuerzo
Mi mamá lo reconoce
Esas palabras me hacen querer continuar.

Muchas veces lo he intentado, todas esas veces he fallado. Con los pies aún sobre el suelo solo puedo mirar a los demás emprender sus vuelos y anhelar ser como ellos. Lograrlo al fin. Todos me dicen que debo resistir, también lo he pensado pero no puedo fallarle no a ella, quién ha sido la única que ha creído y sigue creyendo en mí. Sus palabras me dan la fuerza para continuar y saber que más allá lograré elevarme y llevarme a ese lugar del que todos hablan; donde hay mucho que ver y mucho que aprender. Deseo poder ver a esa criatura a la que llaman humano.

9º sesión 2 de septiembre de 2022

Ama de Casa
Era una mujer tan grande,
Que cargaba con el
Peso de toda su familia.
- Braulio Guerra Mendoza 'Masó'

A Solas
Se decía que ya era
grande, su mente le decía
que aún era pequeña.
- Anelita Guadalupe Beltrán Palma

