



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Personajes de siempre para niños de hoy:
Mediación lectora con *Ana la de Tejas Verdes*
de Lucy Maud Montgomery

Tesis

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

Presenta
Lucía Villarreal Ayala

Dirigida por
Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Querétaro, Qro. a mayo 2025

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



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

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

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

Bajo los siguientes términos:



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



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



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

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

Avisos:

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

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



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

Personajes de siempre para niños de hoy: Mediación lectora con
Ana la de Tejas Verdes de Lucy Maud Montgomery
Tesis

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

Presenta
Lucía Villarreal Ayala

Dirigida por
Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Presidente

Dra. Ma. Ester Bautista Botello
Secretario

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Vocal

Dra. Karina Paola García Mejía
Suplente 1

Dr. Heladio Colín Medina
Suplente 2

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (Mayo, 2025)
México

Para Cata, Consuelo, Diana, Laura, Lety,
Mariana, Maru, Natalia, Sandy, Sandra, Sofi y Sol
por nuestras Hojas de Cortesía.

Para las niñas de la Casa Hogar Santa Rosa de Lima
por las mañanas de lecturas con playera amarilla

Para Gerardo Argüelles Fernández
por enseñarme a admirar lo que la literatura sabe del mundo.

- ¿A alguien le gustaría ser Diana y tener una amiga como Ana?

-Yo quiero *ser* Ana.

-Y yo.

-Yo también quiero ser Ana.

When you read a book as a child, it becomes a part of your identity
in a way that no other reading in your whole life does.

— Kathleen Kelly, *You´ve got mail*.

Si fuera un jardín, ¿qué jardín sería?

— Clara Obligado, *Todo lo que crece: naturaleza y escritura*.

RESUMEN

Ana la de Tejas Verdes de Lucy Maud Montgomery fue publicada en 1908. Desde entonces, “Ana”, “Marilla” y “Matthew” se han convertido en personajes memorables para sus lectores, y el mundo vital creado por Montgomery sigue vigente en las nuevas generaciones. Sin embargo, no podemos negar que su lectura representa un reto para los lectores contemporáneos acostumbrados a la inmediatez y a los medio-audiovisuales. Para familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes* hace falta una propuesta didáctica que utilice el taller de mediación lectora. Dadas las cualidades estético-literarias presentes en la obra se recomienda priorizar el enfoque literario. No obstante, tomando en consideración los intereses de los discentes de hoy, será relevante abordar los temas de medioambiente y género. En este mismo sentido, la estrategia didáctica debe incluir el uso de narrativas transmedia que faciliten el pacto ficcional de los lectores habituados a la multimodalidad y favorezcan que la experiencia literaria sea innovadora y placentera. Algunas narrativas transmedia de *Ana la de Tejas Verdes* ya están disponibles, como las versiones filmicas o para televisión. Otras pueden generarlas el mediador y los participantes. El primero puede, por ejemplo, desarrollar algunos juegos con la temática de *Ana la de Tejas Verdes* con los que se fortalezca el vínculo entre mediador y lectores, al mismo tiempo en que se mantiene a éstos en el mundo vitalicio de “Ana”, pero en el plano del entretenimiento. El mediador puede incluso desarrollar historias paralelas a la obra para abrir las puertas de la imaginación de los participantes al ver el perfil de la protagonista trasladado a un contexto diferente. Por su parte, durante el momento de escritura creativa los participantes pueden generar textos de realidad en la ficción, como con el ejercicio del *Diario de Ana* con el cual se favorece el entendimiento de los estados anímicos de la protagonista. O bien, al crear ficción en la ficción, con diversos ejercicios de escritura creativa que permitirán a los participantes usar su imaginación y realizar abstracciones que vayan encaminadas a promover el pensamiento creativo.

Palabras clave: *Ana la de Tejas Verdes*, taller de mediación lectora, Lucy M. Montgomery, clásicos de la literatura infantil, hermenéutica literaria, diferencia poetológica, mundo-de-la-vida, ecofeminismo, ecocrítica, interseccionalidad, división sexual del trabajo, narrativas transmedia

ABSTRACT

Anne of Green Gables by Lucy Maud Montgomery was published in 1908. Since then, “Anne,” “Marilla,” and “Matthew” have become memorable characters for readers, and the life-world created by Montgomery remains relevant to new generations. However, we cannot deny that reading this work poses a challenge for contemporary readers accustomed to immediacy and audiovisual media. To familiarize upper elementary school children with the characters portrayed in *Anne of Green Gables*, we need a didactic approach that includes mediated reading. Given the aesthetic and literary qualities of the work, it is recommended to prioritize the literary approach. However, considering the interests of today’s learners, it will be relevant to address themes related to the environment and gender. In this same regard, the didactic strategy should include the use of transmedia storytelling that facilitates the fictional pact of readers who are accustomed to multimodality and helps make the literary experience innovative and enjoyable. Some transmedia stories of Anne of Green Gables are already available, such as film or television adaptations. Others can be created by the mediator and participants. For instance, the mediator could develop games based on the themes of Anne of Green Gables to strengthen the bond between the mediator and the readers, while also keeping them within the life-world of “Anne,” but in the realm of entertainment. The mediator could even develop parallel stories to the original work, opening the doors of imagination for the participants by seeing the main character’s profile transferred to a different context. Meanwhile, during creative writing sessions, participants could generate “reality within fiction” texts, such as through the “Anne’s Diary” exercise, which helps deepen understanding of the main character’s emotional states. Alternatively, they could create “fiction within fiction”, with various creative writing exercises that allow participants to use their imagination and make abstractions aimed at fostering creative thinking.

Keywords: Anne of Green Gables, mediated reading, Lucy M. Montgomery, classic children’s books, literary hermeneutics, poetological difference, life-world, ecofeminism, ecocriticism, intersectionality, sexual division of labour, transmedia storytelling

**Personajes de siempre para niños de hoy: Mediación lectora con *Ana la de Tejas*
Verdes de Lucy Maud Montgomery**

ÍNDICE

<i>Personajes de Siempre para Niños de Hoy: Mediación Lectora con Ana la de Tejas</i>	
<i>Verdes de Lucy Maud Montgomery</i>	13
Planteamiento del Problema	15
Objetivos y Preguntas de Investigación	16
Hipótesis	18
Estado de la Cuestión	20
<i>I. Marco Referencial</i>	24
1.1 La LIJ y sus Particularidades	24
1.2 Estudios Pedagógicos	31
1.2.1 Las Comunidades en el Aula de Vygotsky y la Mediación Lectora	31
1.2.2 IBBY México y los Talleres de Mediación Lectora.....	33
1.3 Estudios Literarios	35
1.3.1 Mundo Habitable.....	36
1.3.2 Hermenéutica Literaria y Diferencia Poetológica.....	36
1.3.3 Ecocrítica en Diálogo con la Teoría Literaria	41
1.4 Estudios Críticos de Género	42
1.4.1 División Sexual del Trabajo	43
1.4.2 Interseccionalidad	45
1.4.3 Ecofeminismo	47
1.5 Estudios de Comunicación	48

1.5.1 Estudios Culturales	48
1.5.2 Estudios Transmedia	55
II. Análisis Literario: Tres Aproximaciones	58
2.1 Análisis Literario al Texto Original	58
2.1.1 Lectura desde el Plano del Mundo Natural.....	61
2.1.2 Análisis de la Estructura y la Función Narrativa	65
2.1.4 Dictamen Fenomenológico del Estado de Cosas	73
2.1.5 Lo que la literatura de Montgomery sabe del mundo.....	79
2.2 Análisis a la Traducción de Editorial Molino	82
2.3 Notas sobre Medioambiente y Género en <i>Anne of Green Gables</i>	83
III. Intervención Pedagógica: Diseño, Implementación y Resultados	96
3.1 Diagnóstico Situacional	96
3.2 Participantes de la Intervención Pedagógica	97
3.3 Metodología.....	100
3.3.1 Diseño Metodológico	100
3.3.2 Material Didáctico y Herramientas de Investigación.....	101
3.3.3 Secuencias Didácticas.....	108
3.3.4 Cierre de la Intervención Pedagógica.....	117
3.4 Análisis de Resultados	119
3.4.1 Presentación y Evaluación de Resultados por Sesión	119
3.4.2 Hallazgos de la Intervención Pedagógica.....	157
3.4.3 Reflexiones sobre las Interacciones en el Aula	165
IV. Propuesta Didáctica.....	168
4.1 Propuesta Didáctica	169

4.2 Propuesta Didáctica en Formato Auditivo	193
<i>V. Conclusiones.....</i>	195
<i>Agradecimientos.....</i>	202
<i>Referencias</i>	204
<i>APÉNDICE A.....</i>	217
<i>APÉNDICE B.....</i>	221
<i>APÉNDICE C.....</i>	237
<i>APÉNDICE D.....</i>	238
<i>APÉNDICE E.....</i>	239

Índice de Figuras

Figura 1. Anne of Green Gables, Crown Publishing Inc.	52
Figura 2. Ana la de Tejas Verdes Editorial Molino Tomos I y II.....	52
Figura 3. Otras ediciones de Ana la de Tejas Verdes: Toromítico, Edelvives y libro- álbum de Editorial Alma.....	53
Figura 4. Algunas adaptaciones para televisión.	53
Figura 5. Banda sonora de las miniseries para televisión.....	54
Figura 6. Fanart de Ana la de Tejas Verdes.	55
Figura 7. La Curva en el Camino/ Logotipo y Tablero.....	105
Figura 8. El Dador de Nombres/ Portada.....	106
Figura 9. El Dador de Nombres/ Interior.....	106
Figura 10. Crónicas del Hada del Bosque/ Exterior	108
Figura 11. El Diario de Ana/ Portada.....	108
Figura 12. El Diario de Ana/ Páginas Interiores (P4)	134
Figura 13. El Diario de Ana/ Páginas Interiores (P6)	134
Figura 14. Sesión 3/ Proyección del Clip de la Miniserie.....	139
Figura 15. Sesión 3/ Nube de Palabras de "Ana" y "Marilla"	142
Figura 16. Sesión 3/ Proyección de la Nube de Palabras de "Marilla"	142
Figura 17. Sesión 3/ Momento de Juego	143
Figura 18. Sesión 4/ Crónicas del Hada del Bosque	146
Figura 19. Sesión 5/ Creando el Hada del Bosque	152
Figura 20. Sesión 5/ Tipos de Burbuja de Diálogo en el Libro-Álbum.....	153
Figura 21. Propuesta didáctica en versión auditiva disponible en Spotify.....	194

Índice de Tablas

Tabla 1. Participantes de la Intervención Pedagógica	97
Tabla 2. Intervención Pedagógica/ Descripción de las Participantes	98
Tabla 3. La Curva en el Camino/ Contenido de las Tarjetas del Juego	103
Tabla 4. Intervención Pedagógica por Sesión	120
Tabla 5. Sesión de Diagnóstico/ Temas Abordados	123
Tabla 6. Sesión de Diagnóstico/ Actividad.....	125
Tabla 7. Sesión de Diagnóstico/ Lista de Cotejo	126
Tabla 8. Sesión 1/ Temas Abordados	127
Tabla 9. Sesión 1/ Rúbrica de Actividad 1.....	129
Tabla 10. Sesión 1/ Actividad de las Crónicas del Hada del Bosque	130
Tabla 11. Sesión 2/ Temas abordados.....	131
Tabla 12. Sesión 2/ Rúbrica de Actividad 1.....	134
Tabla 13. Sesión 2/ El Diario de Ana	135
Tabla 14. Sesión 2/ Rúbrica de Actividad 2.....	136
Tabla 15. Sesión 2/ Crónicas del Hada del Bosque.....	136
Tabla 16. Sesión 3/ Temas Abordados	138
Tabla 17. Sesión 3/ Rúbrica de Actividad 1.....	140
Tabla 18. Sesión 3/ El Diario de Ana	140
Tabla 19. Sesión 4/ Temas Abordados	144
Tabla 20. Sesión 4/ Rúbrica de Actividad 1.....	147
Tabla 21. Sesión 4/ Crónicas del Hada del Bosque.....	147
Tabla 22. Sesión 4/ Autorreflexión sobre la Lectura	148

Tabla 23. Sesión 4/ Autorreflexión sobre las Actividades Realizadas	149
Tabla 24. Sesión 5/ Temas Abordados	150
Tabla 25. Sesión 5/ Actividad de Escritura.....	152
Tabla 26. Sesión de Cierre/ Grupo de Enfoque.....	154
Tabla 27. Lectura en voz alta/ Capítulos a leer en una sola sesión	171
Tabla 28. Lectura en voz alta/ Objetualidades a contextualizar con lectores contemporáneos.....	174

Personajes de Siempre para Niños de Hoy: Mediación Lectora con *Ana la de Tejas Verdes* de Lucy Maud Montgomery

En el siglo XXI la vida transcurre a un ritmo nunca visto, y los profesores somos testigos del impacto de estos cambios en el aula: entre el fácil acceso a nuevas tecnologías desde edades tempranas; la oferta ilimitada de literatura (y subliteratura¹) infantil; la inmediatez como norma para todo tipo de intercambios, ya sean familiares, escolares o comunitarios; y la clara preferencia por los medios audiovisuales que observamos en los discentes. En la socialización de niños y jóvenes, algunas fronteras que siempre tuvieron límites claramente definidos hoy en día son difusas. Como apunta Paulina Latapí (2021), tal es el caso de los límites espacio-temporales que la virtualidad ha borrado, especialmente a raíz de la pandemia de COVID 19; también se desdibujan las fronteras entre naciones (Latapí, 2021, p. 14) y surge el concepto de ciudadanía global derivado de movimientos migratorios de diversa índole que reconfiguran las sociedades; y, por último, se desvanecen además las fronteras de las jerarquías enseñanza-aprendizaje donde niños y jóvenes, que ahora cuentan con otras fuentes de conocimiento, pueden a su vez enseñar a los adultos. Aunado a esto, las infancias en la actualidad están atentos y son sensibles a las temáticas que aquejan a los adultos, como el calentamiento del planeta y los movimientos feministas.

En cuanto a la oferta ilimitada de literatura, existe un amplio surtido de libros infantiles y juveniles de diversos géneros: no ficción, fantasía, ficción realista, ficción histórica, de misterio, suspenso, distopías y novelas de aprendizaje, como la que compete a esta investigación. Con respecto a los temas tratados en los textos, es posible encontrar aquellos que en otra época se consideraban inapropiados para niños, como la violencia y el abuso, la salud mental, el

¹ Entendiendo “subliteratura” a lo referido por Correa y Orozco (2004) en Lorente Muñoz P. (2010) (p. 236), aquella formada de clichés y lugares comunes con historias que se repiten.

matrimonio igualitario, y hasta gobiernos dictatoriales. Dicho sea de paso, la diversidad de temas abordados en los libros puede llevarnos a cuestionar las cualidades estético-literarias de las obras que fueron creadas con la intención de visualizar ciertas problemáticas.

Adicional a la variedad de géneros y temas, se encuentran disponibles guías, fichas de lectura y colecciones por edad; existen *booktubers* y cuenta cuentos profesionales, además de congresos y ferias del libro especializados en la LIJ, pero su abordaje abre una serie de problemáticas que se presentan como verdaderos dilemas, por ejemplo:

- Sobre el surgimiento de la literatura infantil, unos expertos lo ubican en la tradición oral de los sumerios en la antigua Mesopotamia, mientras que otros consideran que fue hasta el siglo XVIII en Europa cuando el término “infancia” se usó para definir una etapa de la vida del ser humano y ya existía la imprenta para disponibilizar textos escritos (Adam, 1986, p. 1; Nikolajeva, 2005, p. xii; Montes, 2001, p. 19).
- Entre pedagogos ha surgido el dilema entre priorizar el desarrollo de la imaginación acercando al niño a la fantasía o centrar la enseñanza en hechos reales (Montessori, 2013, pp. 22 y 23; Montes, 2001, pp. 15-16; 21-24).
- El problema de la definición del objetivo de la enseñanza de la literatura frente a la disyuntiva de establecer sobre ella un fin pedagógico determinado o “enseñar a vivir” y a “apreciar la literatura” (Rosenblatt, 2001, v-viii, 4-12; Cerrillo, 2007, pp. 37-39).
- El problema que significa también la disyuntiva entre que el adulto elija con libertad el corpus literario o que haga una selección consciente donde no tenga cabida la hegemonía del adulto sobre el niño.
- Por último, el dilema que representa la elección del corpus al contar con una lista casi infinita de lecturas disponibles y las opiniones a favor y en contra respecto a la vigencia de autores clásicos (Bloom, 2017, pp. 9-17; Montes, 2001, pp. 20, 69-72).

Planteamiento del Problema

En relación con el corpus, en experiencias previas de mediación lectora en una casa hogar para niñas, he abordado la lectura de libros-álbum, también la obra de algunos autores contemporáneos de literatura infantil y de otros de finales del siglo pasado, incluso poesía y ensayo de literatura no infantil con niñas de primaria alta, es decir, de cuarto, quinto y sexto de primaria. En siete años de lecturas, ninguna experiencia ha sido tan desafiante como abordar en el taller de mediación *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) y *Ana la de Tejas Verdes* (1908). En su momento, intuí que esta dificultad se debía a la distancia histórica entre los autores de estas obras y mi audiencia.

Me parece oportuno puntualizar que, a pesar del reto que representaron ambas obras, una vez que el grado de avance en la lectura fue sustancial, observé que las alumnas sentían especial agrado por ambos personajes a un nivel que nunca advertí con los de otros libros leídos como, por ejemplo, “Juanito” y “el Profesor Zíper” de Juan Villoro; “Martín” y “el Doctor Funes” de Francisco Hinojosa; o “Sofía” y “el gran gigante bonachón” de Roald Dahl, cuyas lecturas habían transcurrido sin dificultad. Con excepción del personaje de “Matilda”, del mismo Dahl, ningún otro personaje literario había resultado tan interesante para este grupo de lectoras como “Tom” y “Ana”. Las alumnas hacen referencia a ellos terminada la sesión (o incluso concluido el ciclo, cuando estamos leyendo otro libro) y platican de los personajes con otras niñas que no son alumnas del taller. Lo anterior me indica que los protagonistas quedaron en su imaginario de un modo distinto que aquellos de otras lecturas, de ahí que me parezca oportuno denominarlos “personajes de siempre”. Quizá sea que, como obras clásicas, nos presentan una arqueología vital con una versión del mundo que no había sido postulada antes y con paradigmas existenciales irrepetibles que generan un retrato de humanidad trascendente.

Dada la permanencia observada y las altas cualidades estético-literarias presentes en libros como *Ana la de Tejas Verdes* y *Las aventuras de Tom Sawyer*, así como la dificultad que

encontré para su lectura en el taller de mediación resulta pertinente realizar una investigación que ofrezca alternativas para que obras clásicas puedan seguir abordándose en el aula, a pesar de la distancia abismal entre la época en que la obra fue escrita y nuestros días. En todo caso, la lectura de textos infantiles clásicos hoy en día nos exige un trabajo hermenéutico que rescate la vigencia de dichos personajes y los bosquejos de humanidad derivados de sus vivencias.

Objetivos y Preguntas de Investigación

El **objetivo general** de esta investigación es ofrecer una propuesta didáctica que sirva de apoyo para quienes buscan familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*. La misma se presentará en formato escrito y en su adecuación a formato auditivo, a fin de lograr una mayor difusión con garantía de acceso universal del conocimiento.

Señalo además cuatro **objetivos específicos**: el primero de ellos consiste en proporcionar recursos estético-literarios para compensar la brecha de tiempo y la diferencia hermenéutica entre el momento en que la obra fue escrita y nuestros días; el segundo, brindar un marco teórico y recursos pedagógicos que permitan un acercamiento renovado a esta obra clásica desde su vínculo con la naturaleza; el tercero, ofrecer al mediador un marco teórico y recursos didácticos para abordar el tema de género; y, el cuarto, proporcionar una estrategia didáctica que contemple las narrativas transmedia a fin de que la experiencia literaria sea innovadora y placentera.

Para lograr dichos objetivos, planteo las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cómo se puede generar interés en la lectura de *Ana la de Tejas Verdes* en los niños de hoy, dada la distancia insondable que existe entre la realidad del lector y la que circunda al personaje y al autor del libro?

- ¿Qué narrativas transmedia pueden servir de puente entre esta obra clásica y el lector acostumbrado a la multimodalidad?
- ¿Qué tópicos emergentes en nuestros días resulta indispensable abordar en el taller de mediación con este texto?
- ¿Es el taller de mediación lectora la metodología apropiada?

Para responder estas preguntas, abordaré el primer volumen de *Ana la de Tejas Verdes* de Lucy Maud Montgomery, novela de aprendizaje o *Bildungsroman*², publicada originalmente en inglés en 1908. Ésta fue la primera de ocho novelas que cuentan la vida de “Ana Shirley” (a quien en lo sucesivo llamaré “Anne”), seguida por la publicación de: *Anne of Avonlea*, *Anne of the Island*, *Anne of Windy Poplars*, *Anne’s House of Dreams*, *Anne of Ingleside*, *Rainbow Valley* y *Rilla of Ingleside*. El primer tomo de la saga relata la historia de la pequeña “Anne” desde el momento en que llega a “Tejas Verdes”, hogar de los hermanos “Matthew” y “Marilla Cuthbert”, para ser adoptada. Lo que “Anne” no sabía era que “los Cuthbert” querían adoptar un niño, no una niña, y que pondrían a prueba su permanencia en “Tejas Verdes”. Por su parte, “los Cuthbert” no anticipaban que la platicadora e imaginativa “Anne” se ganaría su corazón y el del resto de los habitantes del poblado de “Avonlea”.

Anne of Green Gables, título original del primer volumen, ha sido traducida a más de veinte idiomas, según la página web de la Biblioteca Robertson de la Universidad de la Isla Príncipe Eduardo. En México, comenzó a comercializarse la traducción al español a cargo de Eleana Cásares Landauro (editorial Toromítico, 2013) y, posteriormente, surgieron otras versiones³ del primer volumen, posiblemente a raíz del éxito de la serie de Netflix *Anne with an*

² *Bildungsroman*: Como lo señala López Gallego (2013) se trata de un “término alemán (que) se utiliza para denominar un tipo de novelas en las que se muestra el desarrollo físico, psicológico, moral o social de un personaje generalmente desde la infancia hasta la madurez. La palabra alemana podría ser traducida como novela de formación o novela de aprendizaje”. (p. 63)

³ El título del primer volumen traducido al español presenta algunas variaciones entre las diferentes ediciones: *Ana la de Tejas Verdes*, *Ana la de Tejados Verdes* y *Ana de las Tejas Verdes*.

E (Fox, Tapping, Wheeler, *et al*, 2017). De las diferentes traducciones y producciones para televisión hablaré más adelante, pero cabe señalar que, atendiendo a la edad contemplada en esta investigación-acción, niñas de cuarto, quinto y sexto de primaria, el corpus a utilizar es la traducción al español de Ana Isabel Sánchez editada por Molino, además del texto original en inglés publicado por Crown Publishers Inc.

Hipótesis

Esta investigación parte de la premisa que los **talleres de mediación** lectora que consten de tres momentos (lectura en voz alta, charla literaria y ejercicios de escritura creativa) ofrecen una metodología idónea para abordar la lectura de *Ana la de Tejas Verdes*. Adicionalmente, anticipo dos condiciones que deben ser atendidas en dichos talleres: primera, contemplar en la planeación algunos tópicos emergentes que están presentes en el entorno de las infancias en la actualidad y, segunda, recurrir a materialidades fuera del texto literario. Ambas detalladas a continuación.

Para explicar la pertinencia de atender **tópicos emergentes** en la mediación, partimos de la idea de que, a fin de llevar a cabo con éxito la labor hermenéutica, a la que me he referido con anterioridad, es necesario ejercer una doble acción sobre el texto: por un lado, posibilitar con la lectura en voz alta el contacto con el mundo-vitalicio del relato y, por otro, traer la historia al contexto dinámico actual donde habita el lector. Ahora bien, algunos temas interesan tanto a los alumnos de hoy al igual que impresionaban a los de otras épocas, como es el caso de contenidos sobre familia y amigos. Aquí podemos hacer referencia a las experiencias primigenias de la fenomenología antropológica, aquellas que comparten los seres humanos que habitan el llamado mundo de la vida (*Lebenswelt*), las cuales ocurren en un lugar sobre un suelo de realidad objetiva que pone en tensión nuestra condición humana intersubjetiva. Sobre este concepto de *Lebenswelt* (Argüelles, 2021) regreso con mayor precisión más adelante, por el momento, me

gustaría resaltar que existen otras temáticas que inquietan a la infancia de la actualidad y no estaban presentes en el panorama de sus pares del pasado. En este sentido, basta observar en las escuelas y comunidades el rol activo de muchos niños y jóvenes en acciones relacionadas con el cuidado del medioambiente ante la amenaza del calentamiento global, así como en actividades en torno al Día Internacional de la Mujer. Por lo anterior, si bien el principal acercamiento a la obra de Montgomery es desde el enfoque literario, los temas de medioambiente y género competen a esta investigación toda vez que atraviesan la vida de las infancias en la actualidad. Sobre el tema de medioambiente, concretamente, me permito señalar su pertinencia al abordar *Ana la de Tejas Verdes* dada la estrecha relación que tiene la protagonista con su entorno de mundo vital y el hecho de que Lucy M. Montgomery sea considerada *a posteriori* como una escritora ecofeminista, como veremos más adelante. Así mismo, al reconocer el tema del género como un tópico de interés para la audiencia actual, resulta preciso identificar la división sexual del trabajo en la obra de Montgomery, así como recurrir a la interseccionalidad para evidenciar las múltiples discriminaciones que atraviesan al personaje de “Anne” por su género, edad, condición social de huérfana y por no contar con el prototipo de belleza canónico.

En relación con la utilidad de emplear **otras materialidades** en el taller de mediación, considero que, si bien el texto clásico infantil constituye el corpus, resulta pertinente recurrir a otras corporalidades con las que está habituado el lector del siglo XXI y que pueden explicarse desde los estudios de comunicación, concretamente desde los estudios culturales y transmedia. Lo anterior debido a que *Ana la de Tejas Verdes* se convirtió en un producto cultural en el momento en que, ante el mundo simbólico creado por Montgomery, surge otro mundo material producto de la cultura contemporánea: diferentes ediciones, series de televisión, películas, caricaturas, entre otros. En esta investigación, las narrativas transmedia se prestan como la

estrategia didáctica que facilitará la construcción del imaginario propuesto por Lucy Montgomery en *Ana la de Tejas Verdes*.

Estado de la Cuestión

Como punto de partida, a continuación, remito a investigaciones previas en el ámbito de la mediación lectora y la socialización de la lectura; posteriormente, refiero trabajos realizados sobre el corpus que nos ocupa, tanto desde la ecocrítica como de los estudios críticos de género, incluyendo aportaciones ecofeministas; y, finalmente, presento indagaciones relacionadas con las narrativas transmedia.

En la **mediación lectora**, destaca la labor de Riquelme, Munita, Jara y Montero (2013), quienes hacen referencia a la lectura mediada como aquella en la que un lector adulto facilita y acompaña la exploración de los escenarios emocionales paradigmáticos que proporciona el texto. El mediador, según apunta su análisis, amplía la lectura, trasmite el gozo por leer y se convierte en un “vehículo” de los sentimientos y las atmósferas emocionales de la narración hacia los niños (2013)⁴. En otra de sus pesquisas (2017), Riquelme y Munita advirtieron que, a través del ejercicio con los estados emocionales y mentales que presenta la literatura, el lector podía llegar a identificar y regular los propios (pp. 3-4). Cabe señalar que sus trabajos emplean el libro-álbum infantil como corpus.

Por otra parte, el mismo Munita, junto a Ana María Margallo (2019), elaboró un compendio de las investigaciones que se han hecho en habla hispana en los últimos años en torno a la didáctica de la literatura y apuntan a la importancia que ha cobrado la socialización de la lectura al momento de formar lectores (p. 161-162).

⁴ El formato de la fuente citada no contiene números de página.

En ese mismo compendio, Munita y Margallo señalan que la LIJ se ha venido empleando para trabajar objetivos socioeducativos al tratar problemáticas sociales de diversa índole, como la violencia entre pares, la intercomprensión y reapropiación cultural de familias migrantes, y la integración de jóvenes marginados a las prácticas de lectura y escritura literaria. En su pesquisa, hacen referencia a las investigaciones de Cuperman (2010), de Rodríguez Valls (2008) y de Tovar y Morales (2005) (2019, p. 161) De acuerdo con lo anterior, hay evidencia de trabajos de investigación en torno al taller de mediación lectora empleando el libro-álbum, muchas de ellas con finalidades distintas del gozo literario -como aprender a regular emociones o para favorecer la construcción de la identidad-, pero no con textos clásicos de mayor extensión.

Respecto a indagaciones previas realizadas **específicamente al corpus** de esta investigación, podemos referir el trabajo de Tara K. Parmiter (2018), “The Spirit of Inquiry: Nature Study and the Sense of Wonder in L.M. Montgomery’s Anne Books”, el cual analiza cinco libros de la saga de “Anne Shirley” desde la perspectiva del movimiento de los estudios naturales de finales del siglo XIX. Parmiter expone que Montgomery parecía más interesada en que sus historias fueran disfrutadas y que las descripciones provocaran que el lector se maravillara con el entorno natural, a diferencia de otros autores de la época que escribían historias con la finalidad de que sus libros se usaran en el aula para ampliar el conocimiento del mundo natural.

Por otra parte, desde una mirada crítica de género, podemos destacar “I’ll Never Be Angelically Good: Feminist Narrative Ethics in Anne of Green Gables” de Mary Jeanette Moran (2010). En su artículo, Moran propone revisar en la obra las decisiones éticas del cuidado que desafían la noción de que las mujeres tienen una predisposición natural -y exclusiva- para cuidar de otros. Además, indaga en torno a la idea de que para cuidar de otros primero hay que cuidar de uno mismo, descartando la concepción de que el cuidado de otros implica el autosacrificio. Con relación al cuidado, Moran contempla también la importancia de “tejer” una red de relaciones interpersonales y crear comunidad.

Ida Martinsson en “Ecofeminism in Anne of Green Gables” (2021) señala que, según el acercamiento que se tenga a la obra, puede ser hoy en día considerada como feminista o no, dado que cuenta con algunas ideas feministas, pero también con declaraciones claramente misóginas. En su análisis al primer tomo de la saga, Martinsson combina aspectos feministas y ecocríticos para demostrar el vínculo directo entre el desenfreno y la libertad de “Anne”, con su conexión con la naturaleza. Además, advierte cómo este vínculo cambia en la medida que la protagonista crece y se convierte en una joven plenamente integrada a la sociedad de “Avonlea”.

La misma Martinsson (2021) refiere el trabajo de Nancy Holmes “How Green is Green Gables” (2008), donde analiza tres obras de Montgomery -*Anne of Green Gables*, *Emily of New Moon* y *The Blue Castle*- destacando los aspectos relacionados con naturaleza y género. En su trabajo, Holmes señala la tendencia de la autora canadiense por describir en sus textos únicamente el lado bello y maravilloso de la naturaleza.

Ida Martinsson (2021) advierte que uno de los análisis feministas a la saga completa de “Anne” y a la obra de Montgomery es “A Life and its Mirrors: a Feminist Reading of L. M. Montgomery’s Fiction” de Gabriella Åhmansson (2009). En él se abordan las temáticas de libertad y de poder que consigue la protagonista al poner nombres propios a elementos del medioambiente.

Por otra parte, en “Anne Makes us Dizzy: Reading “Anne of Green Gables” from a gender perspective”, Julia McQuillan y Julie Pfeiffer (2001) abordan la obra desde los tres niveles de análisis -individual, interaccional e institucional- propuestos por Barbara Risman en *Gender Vertigo* (1998). El título del artículo de McQuillan y Pfeiffer hace referencia al capítulo 2 de la novela donde “Matthew”, el personaje del hombre blanco propietario de “Tejas Verdes”, conoce a “Anne” y, lejos de mostrar conductas prototípicas del patriarcado, se encuentra indefenso y temeroso, esperando que sea alguien más y no él quien tenga que lidiar con la niña.

Sin duda varios críticos han abordado *Ana la de Tejas Verdes* con enfoques de género y ecocrítica, pero en esta investigación presentaré un marco teórico y recursos didácticos para abordar el tema de género en el taller de mediación lectora con niños, haciendo los ajustes precisos de acuerdo con la edad de los lectores en cuestión.

En cuanto a estudios relacionados con las **narrativas transmedia** refiero los trabajos de Martos (2006), Lluch (2010) y García Roca (2016), a los cuales Munita y Margallo (2019) recurren para definir el perfil del lector activo que transita “del libro a una película o a un videojuego buscando un mismo universo ficcional, y que aprovecha las nuevas posibilidades que ofrece la red para crear comunidades de lectores que amplían y diversifican los procesos de interpretación y recepción literaria” (2019, p. 162). Destaca también la investigación de Noemí Lugo Rodríguez en *Diseño de aprendizaje transmedia* (2022), donde refiere que el empleo de éstas tuvo su origen en razones comerciales, pero de ahí migró a otros ámbitos, como el educativo. Lugo Rodríguez desarrolla, a manera de ejemplo, la difusión que ha tenido la marca “Harry Potter” a través de diversas narrativas transmedia. Con seguridad las indagaciones en torno a las narrativas transmedia en el campo de la didáctica de la literatura continuarán en los siguientes años, dado que se trata de una herramienta útil en la formación de lectores.

Mi propuesta consiste en emplear las narraciones transmedia de *Ana la de Tejas Verdes* en el taller de mediación como estrategia didáctica, a fin de facilitar el pacto ficcional de lectores contemporáneos habituados a la multimodalidad.

Una vez concluida la Introducción, en el siguiente capítulo expongo el Marco Referencial de mi proyecto dividido en cinco partes. Primero, presento el panorama de la literatura infantil y juvenil, así como sus particularidades. En seguida, recurro a los estudios pedagógicos y, más tarde, a los estudios literarios sobre los cuales baso el análisis. Después, apelo a los estudios críticos de género y, finalmente, a los estudios de comunicación.

I. Marco Referencial

1.1 La LIJ y sus Particularidades

Dada la naturaleza del corpus que nos ocupa, propongo, primeramente, revisar algunas particularidades de la literatura infantil, tal como los nombres que recibe y su definición.

Pedro César Cerrillo en *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria* (2007), refiere los diversos nombres con los que se le identifica a este conjunto de obras: Literatura para niños, Literatura para la infancia, Literatura juvenil, Literatura infantil y juvenil o LIJ. Señala, además, que ésta reúne a toda la literatura ofrecida para una audiencia de hasta dieciséis años, lo que corresponde con el período de tiempo de la época escolar de los lectores. Si bien la LIJ se caracteriza por algunas particularidades, emplea el mismo lenguaje utilizado por la literatura en general (Cerrillo, pp. 44 y 45). Por su parte, Maria Nikolajeva en *Aesthetic approaches to children's literature* (2005), sostiene que algunos académicos apuntan a que la literatura infantil es simple, orientada a la acción (no al personaje), optimista, con finales felices, didáctica y repetitiva; sin embargo, agrega, existe evidencia de que no toda la LIJ cumple con estos criterios (p. xiii).

Según lo aprecia Adolfo Córdova (escritor y periodista de la LIJ) en una conferencia con mediadores de lectura (2023), no siempre se ha escrito literatura dirigida a una audiencia no adulta, dado que por un tiempo los niños escuchaban y se interesaban en las historias que se contaban entre adultos, aunque no eran creadas específicamente para ellos. Tal es el caso de *Pulgarcito*, escrita por Charles Perrault en 1697. A esa literatura infantil, Juan Cervera (1989, p. 158) la denomina “literatura ganada”. Para Córdova, irónicamente, después hubo una época en que había literatura con fines didácticos creada específicamente para niños, pero que no necesariamente lograba despertar su interés (Córdova, 2023).

En una entrevista para el podcast “El Lector” con Alejandra Arévalo, escuché al mismo Córdova señalar que el adjetivo “LIJ” representa el reconocimiento de una “historia ganada”, y visibiliza una serie de derechos, además de darle voz a quien normalmente no la tiene (Arévalo, 2020a). Sin embargo, el mismo distintivo LIJ puede llegar a interferir al momento de seleccionar qué libro leer. Como cuando la clasificación “juvenil” no corresponde a lo que los jóvenes buscan, o cuando hay niños interesados en ciertos materiales literarios no considerados como LIJ. Por ejemplo, en el aula con niñas de cuarto, quinto y sexto de primaria, he trabajado un ensayo de Hugo Hiriart, fragmentos de *Ciudades Invisibles* de Italo Calvino y poesía de Juan Villoro. Ninguno de ellos creado para una audiencia infantil y, sin embargo, despertaron interés en mi joven audiencia.

Al respecto de la etiqueta LIJ, Martha Riva Palacio, también en una entrevista para Arévalo, repasa en cómo opera la clasificación LIJ en una suerte de esquema vertical, a modo de tutelaje que no considera a la audiencia infantil y juvenil como sujetos listos para entablar un diálogo, un intercambio. La misma Riva Palacio sostiene que la literatura infantil no ajusta a una categoría sólida, pues tiene traslapes y fisuras, lo que nos exige una mirada atenta para que el adjetivo LIJ no limite la experiencia literaria (Arévalo, 2020b).

En este orden de ideas, podemos citar el testimonio de Mark Twain, creador de *Tom Sawyer* y de *Huckleberry Finn*, referido en *The Oxford Companion to Children’s Literature* (Hahn, 2015), quien señala que su libro *Las aventuras de Tom Sawyer*, publicado en 1876, fue escrito con la intención de entretener a la audiencia infantil, pero con la esperanza de que no por ello los adultos descartaran su lectura, pues deseaba que éstos conocieran la historia de Tom y recordaran lo que alguna vez fueron (p. 228).

Unos años más tarde, Lucy Maud Montgomery escribió *Ana la de Tejas Verdes* dirigido a un público juvenil y femenino, pero, como ella mismo lo refiere en su autobiografía *La senda de los Alpes: la historia de mi carrera*, la obra de “Anne” fue acogida por hombres y mujeres de

diferentes grupos de edad (Montgomery, 2021, p. 84). Esto es, lectores en edad adulta no se detuvieron ante la voz narrativa con evidentes marcas de exageración con intenciones didácticas (comunes en la literatura infantil) y aceptaron el pacto ficcional propuesto por Montgomery.

Retomo ahora el concepto de la hegemonía del adulto, mencionada con anterioridad, para señalar que partimos del hecho de que en la enseñanza de la literatura infantil ocurre un encuentro dispar o asimétrico. Por un lado, están tanto el “adulto autor” (creador del texto) como el “adulto mediador/profesor”: quien elige el texto, posiblemente hace la lectura en voz alta, define los objetivos y la dinámica en la que se trabaja el texto, y es quien tiene el conocimiento o está facultado para su administración y evaluación. Mientras que, por otro lado, se encuentra el niño, receptor: aquel que escucha y luego participa de lo que el adulto propone en el aula; el que no sabe o por lo menos no ha hecho el ejercicio de reflexión ontológica sobre sus certezas para comprender realidades múltiples y discurrir sobre la diferencia hermenéutica de ambos mundos vitales (Schütz, 1971, pp. 237-298 citado por Gerigk, 2016a, p. 20).

Ahora bien, Mathew Lipman opina que los niños, al igual que los adultos, recurren a textos literarios para encontrar significado, esto es, para tomar lo que es pertinente para su vida (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 69). Sin embargo, en el contexto de enseñanza de la literatura, frecuentemente el adulto define el objetivo de la lectura y es posible suponer que su finalidad se antepone a la intención que pudiera tener el niño. Por otro lado, la autora Maria Nikolajeva señala que, sin lugar a duda, la literatura infantil ha sido empleada históricamente con fines educativos y para influir en su audiencia al modelar conductas sociales. Menciona además que, para algunos académicos, la esencia de la literatura infantil es educativa, incluso hay quienes piensan que su abordaje solo puede darse en el contexto educativo (Nikolajeva, 2005, p. xiii). En otras palabras, alguien como Hensel sostiene que la literatura dirigida a niños en muchas ocasiones ha sido y es un medio para difundir buenos modales y valores morales, incluso advertencias y amenazas sobre las consecuencias de “portarse mal” (1993, pp. 6 y ss.). Basta

recorrer los pasillos de una librería y leer los títulos de los libros para darse cuenta de que incluso en la actualidad persiste este tipo de material impreso al que pudiéramos referirnos como literatura o no.

Por su parte, Pedro Cerrillo (2007) aclara que no hay que confundir la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la historia literaria y que el estudio de ésta no debe limitarse a los contenidos del concepto historicista del texto. Dicho con otras palabras, no es lo mismo transmitir conocimientos sobre los diferentes movimientos, obras y autores, que formar alumnos que valoren las obras literarias (p. 11). El mismo Cerrillo habla de la necesidad de llevar al alumno de la lectura comprensiva (competencia lectora) a la lectura literaria (competencia literaria). Añade también que la acumulación de lecturas, desde la etapa pre-lectora con la formación del imaginario personal, hace posible la competencia literaria. La cual implica un saber multifactorial, donde intervienen factores lingüísticos, psicológicos, sociales y, por supuesto, literarios (pp. 23 y 24).

En este mismo camino de definir el objetivo a perseguir a través de la literatura, Riquelme, Munita, Jara y Montero (2013) exploran el manejo de habilidades socioemocionales que surgen de la vivencia de los personajes del cuento, como se dijo anteriormente. Por su parte, Louise Rosenblatt (2001) hace referencia a la responsabilidad del profesor de ayudar al alumno en la toma de conciencia de sentimientos, emociones y actitudes propias frente al texto, pero va más allá al hablar de la satisfacción por la literatura, la evocación de significado a partir del texto y la discusión en el grupo, pues para Rosenblatt la experiencia literaria y la libre discusión de la literatura impactan el pensamiento del estudiante (pp. 4–12).

Ahora bien, dado que en educación básica la enseñanza de literatura está contenida en la materia de lengua, hay que reconocer que con frecuencia las obras literarias aparecen en los textos como fragmentos y se emplean para realizar ejercicios gramaticales, de comprensión

lectora o a modo de ejemplificación del material pedagógico contenido en determinada unidad donde aparece el fragmento.

Puesto que en esta investigación se quiere o pretende estimular y enriquecer la experiencia literaria al introducir al imaginario infantil personajes de la literatura universal, asumo y parto de la premisa de que la literatura no debe tener una agenda u objetivo que cubrir (más allá de los objetivos intrínsecos a una obra de arte enmarcada en la intención didáctico-pedagógica que la tiene como un medio en donde se fijan bosquejos de experiencia humana mediados por un lenguaje estético-creativo), porque de lo contrario ese motivo ajeno acabaría por imponerse a la experiencia literaria.

Sin embargo, reconozco que los talleres de mediación lectora suelen tener objetivos generales y particulares. Éstos pueden ir desde formar comunidad hasta promover la lectura o abordar un tema específico a través de la literatura. En el caso de la presente investigación, como mencioné anteriormente, el objetivo general de los talleres consiste en familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*.

Podemos decir que la elección del corpus resulta crucial, dado que en la enseñanza de literatura para niños la hegemonía del adulto acarrea la dominación cultural (Montes, 2001, pp. 33, 41 y 45; Nikolajeva, 2005, p. xv). Si bien es cierto que no existe una única fórmula para responder a la pregunta qué textos y autores debe acercar el profesor o el mediador a sus alumnos, resulta posible dilucidar algunas pistas para la decisión a tomar.

Graciela Montes en *El corral de la infancia* (2001) advierte que todo lo que se hace alrededor de la LIJ tiene que ver con la idea que tienen los adultos de los niños. Sin embargo, reconoce que el control en el campo de la literatura infantil se ha ido relajando y que en la actualidad lo “literario” comienza a ganar terreno sobre lo “infantil”. Respecto al tutelaje, indica que los niños de hoy son actores sensibles y testigos de la realidad de su entorno (p. 26). Al respecto, podemos hacer referencia a la participación de niños en temas de relevancia actual,

como el cuidado del medioambiente o la defensa de los derechos de la mujer, como señalé con anterioridad.

Retomando las diferentes posturas ante el adjetivo LIJ, Harold Bloom (2017), señala que la apuesta correcta será mantenerse alejado de él y añade que se trata de una amenaza para la cultura literaria. En *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* ofrece un menú alternativo que considera indispensable leer más de una vez en la vida, y que incluyen a autores como Chéjov, Kipling, Lewis Carroll, Jane Austen y Melville, entre otros (Bloom, 2017, pp. 11 y ss.). Para Cerrillo (2016), la selección de Bloom se decanta por la literatura anglófona sin justificar su decisión, pero le reconoce que gracias la publicación de *El canon occidental* publicado por Bloom en 1995, fue que se comenzó a poner atención a la noción de clásico y al papel de la literatura en las sociedades desarrolladas, su enseñanza y el desarrollo de la competencia literaria (Cerrillo, 2016, pp. 117-118).

Desde mi experiencia docente observo que los textos a compartir en el aula deben ser aquellos con los que el docente encuentra particular deleite. Además, si se considera el gozo intelectual o placer de leer del que habla Cerrillo, aquellas lecturas realizadas en la niñez y adolescencia prepararán el camino de los alumnos hacia la educación literaria (Cerrillo, 2007, pp. 14 y 15).

Cabe destacar la vigencia de la apreciación de Watson, Sharp y Snider, quienes en “Should Literary Classics be part of Children’s Literature?” (1981) señalaban que en la educación literaria puede no ser necesario (ni posible) buscar que todos los niños lean y disfruten a los personajes clásicos de la literatura universal, y, sin embargo, resulta necesario que esos textos sean conocidos, que estén disponibles para los alumnos y que el profesor esté familiarizado con ellos (p. 220). El profesor o mediador que decida compartir un clásico de la literatura infantil en el aula atenderá a las palabras de Italo Calvino con las que lo define: “aquel que nunca termina

de decir lo que tiene que decir” y aquel “que no puede sermos indiferente y que sirve para definirnos a nosotros mismos en relación y en contraste con él” (Calvino, 1993, pp. 7-10).

En una entrada en su diario de agosto de 1901, referida en *The annotated Anne of Green Gables* (1997) Montgomery expresa que escribe muchas historias juveniles y que le satisface hacerlo, pero que le gustaría más no tener que incluir en ellas moralidad. Sin embargo, admite enseguida que “they won’t sell without it” (no se venderán sin ella) (p. 10). No obstante, de acuerdo con Wendy E. Barry, Margaret A. Doody y Mary E. Doody Jones, responsables de la edición (1997), Montgomery descartó la fórmula doctrinal imperante en los libros infantiles de su época y con “Anne Shirley” creó un personaje a la altura de “Jane Eyre”, “David Copperfield” y “Tom Sawyer” (p. 11).

Ana la de Tejas Verdes no ha sido tan ampliamente estudiada como otras novelas de su época, entre ellas *El mago de oz* y *Las aventuras de Tom Sawyer*, ambas de autores masculinos. De acuerdo con Åhmansson, citada por Martinsson (2021), la obra de Montgomery probablemente no ha sido objeto de estudio en la misma medida que otros como consecuencia de la misoginia, pues por mucho tiempo existió un canon literario masculino, que con criterios patriarcales descartaba las historias de niñas al no reconocerlas como textos literarios (p. 7).

Tanto la naturaleza de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios como el objetivo de mi proyecto instan a realizar una aproximación interdisciplinaria. La propuesta parte de los estudios pedagógicos y los literarios, pero hay otras disciplinas que también atraviesan la investigación desde la hipótesis. Como lo señalé en el apartado anterior, la hipótesis prevé dos condiciones a ser atendidas: la primera, contemplar los tópicos emergentes del cuidado del medioambiente y los derechos de la mujer; la segunda, apelar a corporalidades fuera del texto a las que está habituado el lector del siglo XXI. Ambas condiciones solo pueden cubrirse cabalmente desde una mirada crítica de género, la ecocrítica y los estudios de comunicación.

1.2 Estudios Pedagógicos

Entre los conceptos pedagógicos, revisaré información sobre las comunidades en el aula propuestas por Lev Vygotsky y la mediación lectora y, posteriormente, hablaré del colectivo internacional IBBY y los diferentes momentos que integran el modelo de taller de mediación que propone.

1.2.1 Las Comunidades en el Aula de Vygotsky y la Mediación Lectora

Según lo planteado por Gerardo Hernández Rojas en *Paradigmas en psicología de la educación* (1998), desde el paradigma sociocultural, “el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de procesos educacionales en particular” (p. 229). Hernández Rojas señala además que “el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas” (p. 230). Él mismo refiere a Bruner (1988) quien asevera que los procesos educativos pueden entenderse como foros culturales, espacios donde maestros o mediadores y alumnos “negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas” (p.230). Por su parte, Hernández Rojas (1998) señala que, en dichos espacios, la interacción del alumno con otros que saben más, ya sea el profesor o pares suyos con cierto dominio del aprendizaje, resulta muy importante para su desarrollo psicológico. Ocurre entonces un proceso de construcción personal y otro de co-construcción en colaboración con otros que participan del proceso. El profesor promoverá que el alumno se apropie de saberes marcando ciertas directrices de manera intencional (pp. 233-234).

Para Vygotsky, referido por Hernández Rojas, el aprendizaje humano es interactivo: el que aprende, enseña; el que enseña, aprende. Lo anterior sugiere un cambio en el paradigma donde ya no es solo el sujeto quien aprende aislado. Citado por Matthew Lipman (1992), Lev Vygotsky señala la importancia de formar comunidades en el aula que estimulen que los niños piensen y donde actúen en un nivel de ejecución mayor de lo que harían individualmente. Lipman propone usar el grupo de mediación lectora para iniciar un diálogo sobre el texto, pues señala que, al dialogar, las personas se ven obligadas a reflexionar, a tener en cuenta alternativas, a prestar atención y a reconocer opciones que no habían contemplado *a priori* (p. 78).

Mientras que, en este mismo sentido, Cerrillo (2007) afirma que la literatura ofrece mundos diversos sin necesidad de señalar qué opinión debe guardar el lector respecto a ellos; el texto literario tiene la capacidad de ser interpretado de diversas maneras por lectores distintos (pp. 22 y ss.). Al respecto, Rosenblatt (2001) va más allá y señala que, en el aula, habrá interpretaciones de diferente calidad, algunas limitadas y otras más sofisticadas, pero la discusión en clase permitirá el desarrollo paulatino de habilidades y hábitos de interpretación, además de que abrirá un espacio para la autocrítica (pp. 16 y 17).

Si la mediación lectora emplea obras clásicas de literatura, resulta conveniente retomar a Moreno Báez, citado por Dotras Bravo (2013), quien señala que los textos clásicos requieren de un esfuerzo de comprensión añadido por la lejanía del tiempo y el cambio de mentalidades (p. 113). En este sentido, si se piensa en el mediador de literatura infantil de obras clásicas como un hermeneuta, se puede evocar a Szondi (2006) y considerar a aquel como un intérprete o intermediario que hace comprensible para su audiencia lo ya no comprensible del texto, y con esto contribuye a superar la distancia histórica (pp. 64 y 65) entre el autor y la audiencia infantil y juvenil.

1.2.2 IBBY México y los Talleres de Mediación Lectora

Desde 1953, existe un colectivo internacional llamado IBBY (*International Board on Books for Young people*) cuya misión consiste en propiciar un mejor entendimiento entre los pueblos a través de la literatura infantil, así como garantizar el acercamiento de la infancia a los libros. Su filial, IBBY México, es una asociación civil sin fines de lucro que opera desde hace más de 40 años. De acuerdo con la metodología propuesta por IBBY México, los talleres de mediación lectora constan de tres momentos: lectura en voz alta, charla literaria y escritura creativa. A continuación, se explica en qué consiste cada uno de ellos y su función.

El primer momento del taller reside en la **lectura en voz alta**. Ésta tiene dos beneficios concretos que pasan por alto aquellos que piensan que una vez que el alumno sabe leer ya no necesita que se le lea. Por un lado, permite abordar textos de una complejidad superior a lo que el niño pudiera leer por sí mismo (IBBY, 2018). En el caso concreto de *Ana la de Tejas Verdes* difícilmente un alumno de primaria alta lo elegiría por su cuenta, pero la voz del mediador facilita que éste se adentre en la experiencia de los mundos posibles de la historia (Riquelme y Munita, 2017, p. 4).

¿Pero quién es el mediador de lectura y cuál es su rol? Pedro Cerrillo, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero en *Libros, lectores y mediadores* referidos por Quezada Pichardo (2020) señalan que se trata de un puente entre los libros y lectores, el cual propicia y facilita el diálogo entre ambos (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002 citados en Quezada Pichardo, 2020, p. 11). Por su parte, Quezada Pichardo explica que los mediadores provienen de diferentes sectores de la sociedad y tienen diferentes perfiles, ya que puede tratarse de bibliotecarios, psicólogos o maestros. Sea cual sea su preparación, Quezada Pichardo apela a la especialización y profesionalización del mediador. (2020, p. 11). Por otra parte, López referido por María Noelia Gómez (2013) señala que para ser un buen mediador hay que ser un buen lector, pero no sólo de libros, sino también de niños. Añade que “para ser un buen lector de niños hay que estar

atento a sus gustos, posibilidades, habilidades, gestos espontáneos, necesidades y sentimientos” (López, 2009 citado en Gómez, 2013, p. 121).

De vuelta a la lectura en voz alta, sabemos que el segundo beneficio que ofrece radica en fortalecer la habilidad de escuchar. Cecilia Beuchat (1989) refiere que, además de oír, escuchar involucra “la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y utilizar la información captada a través del canal auditivo”. Beuchat señala también que la comprensión auditiva y la comprensión lectora están estrechamente ligadas. Con la lectura en voz alta, los niños practican la escucha analítica que según Beuchat implica “ordenar secuencias, detectar detalles, establecer comparaciones, diferenciar realidad de fantasía, discriminar entre hecho y opinión, hacer inferencias sobre hechos y acontecimientos, y establecer ideas importantes” (pp. 20-25)⁵.

El segundo momento del taller tal como lo propone IBBY México estriba en la **charla literaria** y consiste en la conversación que ocurre después de la lectura en voz alta, misma que suele comenzar tras una pregunta detonador, formulada por el mediador. La intención no radica en confirmar si los niños estuvieron atentos a los datos que ofrece la lectura, sino iniciar una conversación entorno a la misma. El mediador debe considerar que no hay respuestas correctas e incorrectas, y que no se debe emitir un discurso totalizador. La charla permitirá un grado de comprensión mayor del que resultaría de una lectura individual del texto.

En este momento hago referencia a la taxonomía de Bloom⁶ que contempla una pirámide con seis niveles que apuntan al pensamiento de orden superior y que bien pueden ser una guía para encaminar la naturaleza y profundidad de las preguntas de la charla. Dichos niveles consisten en: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Las preguntas elaboradas

⁵ Para más información relacionada con la lectura en voz alta, se puede consultar Leyva-Ortiz, J. A., & Vaca-Morales, M. A. (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 508-526.

⁶ Para más información relacionada con la taxonomía de Bloom se puede consultar: Peñaloza-Carreón, J. E., Mayorga-Ponce, R. B., & Roldan-Carpio, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(21), 63-65.

por el mediador deberán llevar un recorrido similar al propuesto por Bloom, comenzando por aquellas que lleven al lector a recordar y comprender el texto, para posteriormente llevar a los participantes del taller a la aplicación, análisis y evaluación de la lectura.

El tercer momento del taller propuesto por IBBY México tiene que ver con la **escritura creativa** como medio para imaginar, aprender y reflexionar. Escribir puede servir de apoyo al aprendizaje de la comunicación verbal, pues con su práctica se organizan las ideas. Además, en su ejercicio se adapta el estilo de acuerdo con el tema, destinatario y tipo de texto.

La propuesta didáctica de la escritura debe contemplar tres rasgos: ser lúdica, con estrategias atractivas y novedosas que conduzcan al aprendizaje estimulando la creatividad; ser mundo literario donde se reúnen variantes de escritura según el estilo, el género, la capacidad lectora; y, por último, dentro de un contexto social, dada la importancia que tiene la interrelación del niño y la comunidad en el aula. En el espacio de escritura creativa el mediador puede abordar el último nivel de la taxonomía de Bloom, que corresponde a la creación, al invitar al lector a cambiar o crear algo nuevo o proponer soluciones alternativas a las contempladas por el texto.

1.3 Estudios Literarios

Una vez abordados los conceptos pedagógicos, y de acuerdo con los planteamientos hermenéuticos contemplados en mi propuesta de investigación, en esta sección revisaré los siguientes conceptos literarios: la instancia del discurso como acontecimiento de donde surge un mundo habitable (Ricoeur, 2002), la hermenéutica literaria (Szondi, 2006) y la diferencia poetológica como modelo de análisis literario concreto (Gerigk, 2016; Argüelles, 2017).

1.3.1 Mundo Habitable

Me gustaría retomar la noción previamente formulada de considerar a “Anne Shirley” como un “personaje de siempre” dada la evidencia de que se adhirió al imaginario personal del grupo de lectoras que asistieron a mi taller de mediación.

Anne, su imaginación, su perspicacia, su forma de leer el paisaje, las personas y los acontecimientos, forman parte del mundo creado por Montgomery que “llega al lector para quedarse”. Empleando las palabras de Paul Ricoeur en su “Introducción” a su reunión monográfica *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2002), se trata de un mundo que llega al lenguaje por medio del discurso, entendiendo a la instancia del discurso como un acontecimiento: algo sucede cuando alguien habla. El discurso ocurre en el tiempo y en el presente, esto es, vuelve a acontecer cada vez que la obra es leída o recordada; el discurso además remite a quien habla, en este caso a Lucy M. Montgomery; y se refiere a un mundo, especialmente: a “un mundo habitable” (pp. 97 y 98) de los personajes de “Avonlea” a raíz de la llegada de “Anne” a “Tejas Verdes”.

El mismo Ricoeur (2002) señala que descubrir el discurso de una obra es el arte de la hermenéutica y que en ella misma debe buscarse el acontecimiento (pp. 102; 104), idea que contextualizaré más adelante con nociones poetológicas de Gerigk (2016).

Precisamente, dadas las altas cualidades estético-literarias presentes en *Ana la de Tejas Verdes*, considero pertinente acudir a herramientas hermenéuticas y, justo, poetológicas para su análisis.

1.3.2 Hermenéutica Literaria y Diferencia Poetológica

De acuerdo con Tengelyi referido por Argüelles Fernández (2017), la literatura asiste como uno de los modos más privilegiados empleados para verbalizar la experiencia humana (p. 66). En seguida, Argüelles Fernández (p. 67) señala que uno de los haceres como profesores de

literatura – y yo agregaría que incluso para los niveles básicos de enseñanza – deberá ser verbalizar la experiencia informativa de un texto estético producto de un autor -al que Gerigk se refiere como “inteligencia artística” (2016, p. 18) – sin que para ello se deba tener que recurrir al rastreo biográfico del mismo en aras de que su contexto personal explique en primera instancia las cualidades estéticas de su obra. Lo anterior se sostiene además en función del reconocimiento de la estructura a la que obedece el texto y de la restitución de la vigencia de los grados de significación probablemente ocultos por la obsolescencia natural del mundo vital ahí contenido.

Retomando la idea de Szondi (2006) relativa a la tarea básica de toda hermenéutica literaria, citado por Argüelles Fernández (2017), la cual radica en examinar, prevenir y abatir la obsolescencia de las obras literarias, puedo anticipar que *Ana la de Tejas Verdes* supondrá desafíos interpretativos justo en ese tipo de ámbitos, tanto culturales como lo respectivo a tales distancias temporales. Para ser precisos, el primero de ellos hará pertinente un trabajo filológico del análisis semántico, para enseguida poder abordar con mayor eficacia los sentidos moralizantes de la época y la precisión sobre la experiencia estética perfilada por la inteligencia artística como parte de su plan escritural, para finalmente, arribar a los aspectos, probables o no, de los niveles alegórico-místicos que bien pudieran ya no estar en el ámbito de la responsabilidad directa de los autores literarios (p. 67).

Parte central de estos argumentos se ubican originalmente en la obra del filósofo alemán, fundador de la fenomenología, Edmund Husserl, aquí citado por Argüelles (2017). Para ser precisos, en mi marco teórico resulta fundamental partir de la definición de “conciencia fenomenológica”, de la cual se entiende que todo acto de percepción está fundado en una interacción de estímulos externos de los cuales se asume una recepción de sentido (ajeno), el cual, a su vez, será procesado significativamente por nuestra conciencia, para entonces hacer efectiva la idea de apropiación de esos estímulos. De este modo, Husserl llamó “donación de

sentido” y “fundación de sentido” a lo que nosotros en literatura podemos asumir como el “sentido del texto” y, siguiendo lo anterior de modo análogo, nombraremos “significado” o todavía más precisos “significación” al proceso de “apropiación” de la comprensión literaria (p. 66)⁷. En consecuencia, si toda obra literaria es donación de sentido, entonces el desafío interpretativo en esta fase de apropiación categorial emerge con toda evidencia, porque sólo en lo que se recobra para uno mismo tendrá lugar esa génesis de significación y sólo hasta un siguiente paso, y con ayuda del profesor de literatura, es que los discentes tendrían las primeras herramientas de acceso para aspirar a esa llamada “apropiación” de lo comprendido más allá de la contingente experiencia estética de lectura. Al final de este proceso se espera que los elementos ahí incluidos por la inteligencia artística no pasen desapercibidos y de ahí los lectores ejecuten el último acto cognitivo de restituir las cualidades artísticas y sus intenciones autorales planificadas *a priori*.

Para señalar la estrategia empleada por Montgomery en *Ana la de Tejas Verdes* con la voz del narrador me gustaría retomar a Schmid (1973) referido por Argüelles y Ledesma (2021, p. 27), el cual desarrolla una estrategia de lectura literaria que ayuda a descifrar los diversos niveles de enunciación con todas sus complejidades. A modo de primer acercamiento resulta preciso indicar que Schmid divide los enunciados literarios en dos segmentos semánticos; el primero obedece al campo de enunciación válido en la esfera del pacto ficcional entre la voz narradora y la conciencia lectora, y que Schmid llama – inspirado en Doležel, “texto del narrador” (*Erzählertext*), mientras que en otro plano, a modo de un segundo segmento, refiere como *Personentext* (“texto de los personajes”) al campo de enunciación que sólo es válido en el mundo interno de la literatura exclusivo de los personajes literarios y, en razón de ello, justifican sus actos y decisiones, sin que nosotros como lectores podamos “interferir”.

⁷ Al respecto se puede advertir parte de las fuentes que el filósofo Paul Ricoeur adopta para desarrollar las bases de su teoría narrativa conocida como “la triple mimesis”.

Lo anterior me promete una gran ayuda en razón de la estrategia poetológica empleada por Montgomery donde la voz narrativa, aprovechándose de su conocimiento omnisciente y discrecional, muestra un giro afectivo hacia la protagonista y narra desde el nivel textual del *Erzählertext* los acontecimientos a partir del nivel de esquema de realidad que una niña de la edad y con la imaginación de “Anne” comprendería. En otras palabras, el narrador se instala en un nivel filosófico, ideológico, ético y moral que la misma protagonista puede comprender y en el que puede participar y, desde el *Erzählertext*, el narrador hace partícipe de esta alianza narrador-protagonista a la conciencia lectora, aunque el resto de los personajes, ajenos al texto del narrador, no compartan dicho esquema de realidad al inicio de la novela.

En ese primer capítulo, la voz narradora abre con un monólogo y en la segunda página interpela al lector en el nivel textual, poniéndose de manifiesto el pacto ficcional al que éste último ha accedido. También en ese primer capítulo podemos constatar que el narrador tiene tanto omnisciencia externa con privilegios de perspectivas sobre la base de “enfoques de cámara” (cuando describe las acciones de “la señora Rachel Lynde” al mirar por la ventana, ver a “Matthew” en traje conduciendo la carreta y dirigirse hasta “Tejas Verdes”) como interna (cuando describe los pensamientos y las conjeturas de “la señora Lynde” sobre las razones por las que era evidente que algo extraño ocurría con “Matthew”). En consecuencia, puedo estimar que el lector recibe conocimientos privilegiados desde su visión extra-ficcional (*Erzählertext*)⁸ acerca de las peculiaridades y estados anímicos de los personajes, sin que ellos “sepan” o se “enteren” lo

⁸ De acuerdo con Argüelles Fernández y Ledesma Juárez (2021), «en su monografía titulada *Der Textaufbau in den Erzählungen Dostoevkijs*, Wolf Schmid afirma lo siguiente: “Partimos de la premisa de que la totalidad de un texto de una obra narrativa literaria se constituye en dos textos, el texto del narrador y el de los personajes. Con *texto* entiendo el complejo de todos los enunciados, pensamientos y percepciones de una instancia ficticia ubicada desde un posicionamiento significativo, ya sea ésta un narrador o una persona representada. Si el texto en todas sus características se remite a la situación *origo-yo-aquí-ahora* del sujeto narrador, ya fuera un narrador en tercera o un yo en primera, entonces en el texto de los personajes se anuncia tanto un diverso punto de vista como la posición significativa del objeto o de la persona representada, y dado el caso un yo-vivencial, todos apenas por determinar. En razón de que la totalidad de un texto se edifica de ambos, cada una de las palabras de una obra es jerarquizada a uno de los dos textos o incluso a ambos al mismo tiempo” (pp. 39-40).» (pp. 27 y 28).

que el narrador cuenta de ellos, los cuales a la vez le llevan a entender y empatizar con el nivel de esquema de realidad de “Anne”. En el caso de los talleres de mediación lectora, el mediador favorece el pacto ficcional y de complicidad con el texto, dado que su voz sirve de “vehículo” a los sentimientos y las atmósferas emocionales de la narración hacia los niños, de acuerdo con los estudios de Riquelme y Munita a los que me he referido con anterioridad. (Riquelme y Munita, 2017, p. 4)

En una suerte de anticipo, puedo afirmar que la estrategia de Montgomery apuesta a un nuevo realismo filtrado por la fantasía de una niña sobresaliente que rectifica el orden nominal del mundo (similar a lo discutido en el famoso Diálogo de “Crátilo” de Platón (2013 [383a; 385a] pp. 363 y 364; 366), pues en reiteradas ocasiones “Anne” elige nuevos nombres, no solo para lo que la rodea, ya sean paisajes, plantas o flores, como señalamos en el apartado anterior, sino también para sus sentimientos, emociones y hasta para ella misma al pedir que la llamen “Cordelia”, en lugar de “Anne”, lo que desata en el plano de la significación una línea discursiva en la cual se instalan diversas propuestas filosóficas en subórdenes ontológicos y metafísicos, sin descartar la belleza de los significantes en inglés que Montgomery elige en voz de la jovencita, lo cual también desencadena una línea de lectura poética sin paralelo en la literatura del género.

Aquí me parece oportuno señalar que, después de manifestar por primera vez en “Tejas Verdes” su deseo de ser llamada “Cordelia”, nuestra protagonista informa a “Marilla” que su nombre es “Anne”, con la “E” al final, alegando que de esta forma su nombre resulta mucho más romántico a que si fuera solamente “Ann”. Evidentemente, esta particularidad de la novela da origen al nombre de la serie de Netflix *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, *et al*, 2017) y, sin embargo, en la traducción al español el nombre de la protagonista en ocasiones es “Ana” y la conversación con “Marilla” en torno a cómo escribir su nombre se enfoca en que lleva solo una “n” en lugar de dos. Si bien el traductor tomó la decisión de traducir el nombre de “Anne” a “Ana”,

para el resto de los personajes mantuvo el nombre original en inglés: “Matthew”, “Rachel”, “Gilbert”, “Stacy”, “Jane”, “Allan”.

Ahora bien, retomando el análisis, resulta relevante sumar la teoría de Gerigk sobre la llamada “diferencia poetológica” (Argüelles, 2017, pp. 20 y 23) desde la cual se entiende que la realidad poética es siempre realidad construida y que puede ser inferida justo desde la comprensión de esa “diferencia” de significación “poetológica”, la cual consiste en la diferencia de entendimiento que surge entre una justificación intraficcional (*causa efficiens*) y una exitosa justificación de lo que se está contando desde el nivel extraficcional (*causa finalis* o resultado del reconocimiento de la intención poética de todo autor). La diferencia poetológica pertenece entonces a la sustancia del texto y no se puede confundir como las asociaciones subjetivas del lector (p. 24), lo cual ayuda a que los análisis literarios mantengan una fidelidad más justa a las intenciones artísticas y estéticas de los autores.

En este orden de ideas, podemos destacar la personalidad retraída de “Matthew”, el “patriarca” de la familia, como *causa efficiens* para que “Anne” tenga voz, especialmente si retomamos el marco patriarcal donde ocurre la obra y del que se comentó anteriormente. La timidez de “Matthew” facilita el pacto ficcional por el cual el lector encuentra verosímil el hecho de que una niña de once años de principios del siglo XX pueda hablar y ser escuchada.

Haciendo uso de la diferencia poetológica ahondaré en la justificación intraficcional y extraficcional del hecho de que, en *Ana la de Tejas Verdes*, “Matthew” y “Marilla Cuthbert” recibieron una niña del orfanato en lugar de un niño, como habían pedido.

1.3.3 Ecocrítica en Diálogo con la Teoría Literaria

De acuerdo con Gisela Heffes (2014a), Glen Love en *Practical Ecocriticism* de 2003, propone como texto pionero de la ecocrítica *Mankind and Mother Earth* de Arnold Toynbee escrito en 1976. La misma Heffes citando a Glotfelty (1996, p. xvii) añade que justo en “esos años [...]”

habían surgido un número variado de trabajos individuales [...] categorizados bajo temas misceláneos como regionalismo, literatura pastoril, frontera, ecología humana, ciencia y literatura, o representaciones del paisaje (p. 13) En este sentido, Heffes subraya:

“Esta condición inédita y novedosa de la disciplina cambia a partir de mediados de los años 80 y ya en los 90, con la fundación de ASLE (*The Association of the Study of Literature and Environment / Asociación para el Estudio de la Literatura y el Medio Ambiente*) en 1992. Un año después, los estudios literarios y culturales ecológicos emergen como una escuela crítica con reconocimiento y sede institucional.” (pp. 13 y 14)

Heffes (2014a) advierte que, así como el análisis literario acepta categorías de raza, género y clase social, la categoría de “lugar” es esencial para la ecocrítica (p. 12). Pero, en qué consiste la ecocrítica. Según Cheryl Glotfelty, citada por Heffes (2014a), la ecocrítica se define como “una propuesta centrada en la tierra y desde la cual se estudian, analizan y exploran los estudios literarios y culturales” (p. 11). La misma Glotfelty advierte tres instancias en el desarrollo de la ecocrítica: la primera, consiste en cómo la naturaleza está presente en la literatura por medio de conceptos como ríos, montañas, basura, frontera, animales, etc.; la segunda, consiste en redescubrir textos literarios vinculados a la naturaleza, ya sea porque sean redescubiertos, republicados o reeditados; y, la tercera instancia, consiste en las teorías para observar “las construcciones simbólicas de las especies y su relación con el medio ambiente” (p. 12).

Volviendo a la segunda instancia propuesta por Glotfelty, destacada aquí mismo por Heffes, podemos mencionar que *Ana la de Tejas Verdes* está íntimamente vinculada a la naturaleza y que puede ser redescubierta y tener cabida dentro de un canon literario más amplio.

1. 4 Estudios Críticos de Género

Entre los personajes inolvidables de la literatura infantil, es común encontrar que la gran mayoría, como Tom Sawyer, Alicia, Robinson Crusoe y Peter Pan, proceden de un canon hegemónico

que favorecía la promoción de autores masculinos y occidentales. *Ana la de Tejas Verdes* fue escrita por una mujer y su personaje principal es una niña. A partir de esto, se suscitan una cadena de diferencias que van desde el grado de detalle puesto a la creación de los personajes, tanto femeninos como masculinos, el papel que desempeña la naturaleza en el texto, hasta el recibimiento de la obra por parte de la crítica literaria encabezada por hombres.

Asimismo, la forma en que se distribuye el poder entre los actantes en *Ana la de Tejas Verdes* indica que el género resulta ser un elemento crucial en su lectura. En “Anne” encontramos un personaje de la otredad que desafía el *status quo* del patriarcado: niña, huérfana, con atributos físicos no canónicos, que no se comporta como dama, desafiante y que sobresale por su inteligencia, agencia e imaginación. Y me permito enfatizar este último atributo de la protagonista, ya que a decir de Patricia Spacks en *The female Imagination* (1975) referida en *The annotated Anne of Green Gables* (1997) “imagination in women is perpetually represented as a problem” (Barry, Doody y Doody Jones, 1997, p. 31).

A continuación, retomaré el concepto de división sexual de trabajo que será de utilidad en el capítulo dos para ahondar en el hecho de que “Matthew” y “Marilla” querían adoptar un niño para ayudar en la granja y no una niña. De la misma manera, en esta sección abordé el concepto de interseccionalidad que servirá más adelante en la investigación para establecer los ejes que atraviesan a “Anne” y sus repercusiones.

1.4.1 División Sexual del Trabajo

Miriam Brito Domínguez en “División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico” (2016) define la división sexual del trabajo como “la asignación diferenciada de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales a mujeres y hombres” (p. 63). De acuerdo con lo señalado por Brito Domínguez, esta división relacionada con el sexo presupone que hay atributos inherentes a hombre y mujeres, cuando en realidad genera desigualdades e injusticias

y trae consigo una subordinación femenina al poder masculino. Se trata de una lógica de género que dicta cómo deben ser las mujeres y los hombres. En el reparto de tareas y funciones, los trabajos de mayor reconocimiento se asocian a lo masculino, mientras que los de menor reconocimiento, a lo femenino (pp. 63 y 64).

Brito Domínguez (2016) refiere la investigación realizada en la década de los 70s por Sherry Ortner que identificó que la asignación de tareas tenía una base cultural y que estaba presente en todas las sociedades y en diferentes momentos históricos. Ortner estableció que la subordinación femenina era un fenómeno universal cuyas manifestaciones variaban entre grupos humanos y que existía una “lógica humana de pensamiento y significación binaria, estructural y estructurante” que asocia a lo femenino (y a las mujeres) con la naturaleza, algo que debía ser controlado y dominado por la cultura, que a su vez está asociado a lo varonil (y a los hombres). Esta lógica genera “asociaciones simbólicas jerárquicas, desiguales y excluyentes que colocan a lo femenino y las mujeres en condiciones sociales de inferioridad y subordinación respecto a lo masculino y los hombres” (pp. 64 y 65). La misma Brito Domínguez (2016) refiere a tres autores importantes para identificar la noción de división sexual del trabajo y la división social del trabajo: Adam Smith, Émile Durkheim y Friedrich Engels. En *La riqueza de las naciones* (1776), Smith identifica que el progreso se debe a la división del trabajo y al desarrollo de habilidades específicas en la producción para generar mayores ganancias. A pesar de que en la época de Smith había mujeres en la fuerza laboral, su trabajo se refería solo a trabajadores varones. Además, la obra de Smith considera que el trabajo de las mujeres era el cuidado de la familia y las tareas domésticas que, supuestamente, no generaban riqueza para las naciones. Por otra parte, Durkheim (1987), referido por Brito Domínguez, señalaba que el papel de la mujer era al interior de la familia y que a ella le correspondían las funciones afectivas, mientras que, al hombre, las funciones intelectuales. Por otro lado, Brito Domínguez comenta que para Engels

(1955) la única división del trabajo que debía existir era precisamente la división sexual (pp. 65-68).

Para explicar cómo la lógica de género actual se gestó, Brito Domínguez (2016) refiere que ésta “y los discursos sociales, que se construyeron a partir del siglo XVIII, tomaron fuerza y se radicalizaron en el XIX, y aparecen como “naturales” en el XX y XXI”. El discurso que señala que todas las mujeres “desde siempre” se han dedicado a ser esposas, madres y amas de casa es referido por Brito Domínguez como ficción doméstica. El modelo de mujer doméstica era aquella con “sensibilidad, dulzura, modestia, obediencia, abnegación” además de “ser esposa y madre volcada por completo hacia el cuidado de la familia y la casa”. El efecto de la ficción doméstica, de acuerdo con Brito Domínguez, consiste en borrar las características particulares de cada mujer y presentarlas como si fueran una sola esencia femenina que debe permanecer en el espacio doméstico (pp. 70-72).

Para finalizar su análisis, Brito Domínguez (2016) señala la necesidad de cuestionar la división sexual del trabajo por el orden jerárquico y de desigualdad que acarrea para las mujeres. Además, agrega, esta división invisibiliza la aportación de las mujeres en el trabajo remunerado, así como también la relevancia que tiene el trabajo doméstico y el de los cuidados de hijos, enfermos y adultos mayores, el cual suele recaer en ellas.

1.4.2 Interseccionalidad

Para abordar la Interseccionalidad, retomo la colaboración de Nattie Golubov en *Conceptos clave en los estudios de género* (2016) donde la define como “una herramienta útil para detectar las múltiples discriminaciones que se entrecruzan de tal forma que cotidianamente producen la subordinación y la marginación de las mujeres, en distintos niveles de la vida pública y privada”. Golubov apunta a que fue Kimberlé Crenshaw (1989), académica afroamericana, quien introdujo el concepto de interseccionalidad cuando pretendía incorporar a las mujeres de color a las

reflexiones sobre feminismo y en contra la discriminación racial. Crenshaw criticaba que ambos movimientos consideraban marcos de análisis de un solo eje: el género o la raza, tal como si fueran categorías exclusivas (pp. 197-198).

De acuerdo con Golubov (2016), Patricia Hill Collins (1990) habló del cambio de paradigma impulsado por el pensamiento feminista negro donde ya no hay un solo eje de opresión, sino varios: género, etario, racial, religioso, de clase (p. 199). De acuerdo con Kathy Davis referida por Golubov (2016), la propuesta de Crenshaw de la interseccionalidad resultó ser una valiosa aportación al movimiento feminista que debatía en torno a dos temas en ese momento. Por una parte, ayudó a desarticular la noción de una única identidad común para todas las mujeres y, por otra, sumó a la teorización del feminismo de las mujeres negras que rechazaban los supuestos del feminismo de las mujeres blancas. Golubov cita a Audre Lorde (1984) para explicarlo cuando dice que “en un sistema de poder patriarcal, en el que el privilegio de la piel blanca es un puntal importante, las trampas empleadas para neutralizar a las mujeres negras y a las mujeres blancas no son las mismas” (p. 200).

Para ahondar en el concepto de identidad, la misma Davis en Golubov (2016) señala que el feminismo posmoderno “propuso que las identidades no son estables ni coherentes porque son relacionales y múltiples, asignadas y asumidas, así que las categorías mismas (género, raza, clase) deben ser analizadas y abandonadas”. Golubov afirma que “es en las interacciones donde se producen y reafirman las identidades”. Floya Anthias (2012) referida por Golubov explora también esta noción al señalar que “el grado de importancia de cualquier diferencia y el tipo de intersección variará de acuerdo con el ámbito social, como lo sería una institución o la familia, así como de acuerdo con las fuerzas sociales en juego en diferentes tiempos y lugares”. Un eje de discriminación puede ser más visible en cierta situación o en determinado lugar que en otro. (pp. 200-201).

¿Y cómo se relaciona el poder con la interseccionalidad? Golubov explica que:

“[...] el género, la raza y la clase se conciben como sistemas de dominación, opresión y marginación que determinan o estructuran identidades. Esto significa que las categorías identitarias dominantes subordinan por medio del ejercicio jerárquico y unilateral del poder material y simbólico-discursivo, y que las personas están constituidas en estos sistemas de dominación: al emerger como sujetos y son portadores pasivos de las categorías sociales y sus significados” (2016, p. 211).

1.4.3 Ecofeminismo

Dado que “Anne Shirley”, al igual que otras heroínas de Lucy Montgomery, tiene un vínculo especial con la naturaleza y que la autora es considerada *a posteriori* una escritora ecofeminista, como he mencionado antes, a continuación, reviso algunos conceptos ligados al ecofeminismo.

De acuerdo con Ida Martinsson (2021), el ecofeminismo consiste en un análisis desde el feminismo y la ecocrítica. Karen J. Warren, referida por la misma Martinsson, habla de la conexión entre el tratamiento que reciben mujeres, personas de color y gente de clases sociales inferiores, y el que recibe el medioambiente. Trish Glazebrook citada también por Martinsson, señalaba que el origen del ecofeminismo es el feminismo francés con autoras como Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y Françoise d’Eaubonne, quienes establecieron las conexiones entre la opresión de la mujer y la explotación de la naturaleza (p. 5).

Según Glazebrook referida por Martinsson (2021), Simone de Beauvoir fue una de las primeras autoras que usaron el concepto de “el otro”, para referirse tanto a las mujeres en relación con el hombre, como para la naturaleza en relación con la cultura (p. 6).

Para Gretchen Legler en Martinsson (2021), desde la literatura, el ecofeminismo pone de relieve cómo se representa a mujeres y naturaleza en los textos literarios (p. 5). La misma Legler admite que uno de los principales propósitos de la crítica ecofeminista consiste en el análisis de la construcción cultural de la naturaleza y también de la mujer, esto relacionado con el “deber ser” y “deber hacer” dictado por la sociedad (p. 5). Simone Birgitt Hartmann citada por Martinsson, refiere a cómo “la representación de la naturaleza en la literatura está conectada, metafórica y

conceptualmente, con la representación de diferentes grupos de la sociedad, como, por ejemplo, con atención a género, raza, clase social y sexualidad” (p. 5). Esto es que, desde el ecofeminismo, resulta posible analizar la naturaleza no solo en contraste con las mujeres, sino también con otros grupos vulnerables.

Montgomery aprovecha el hecho de que la naturaleza recibe pronombres femeninos para personificarla usando nombres con los que “Anne” decide llamar en femenino, por ejemplo, un manantial, un árbol de cerezo y un geranio, “la burbuja de la dríade”, “la Reina de las Nieves” y “Bonny”, respectivamente. Con “Anne”, lo ordinario en el entorno de “Tejas Verdes” (y del poblado de “Avonlea”) comienza a tener cierta femineidad (Barry, Doody y Doody Jones, 1997, p. 23).

1.5 Estudios de Comunicación

En este último segmento del Marco Referencial, me gustaría señalar que el personaje de “Anne Shirley” creado por Lucy M. Montgomery se convirtió en un producto cultural, tanto para el mercado literario como también para el del entretenimiento. Parece pertinente dedicar las siguientes páginas a los estudios culturales y las narrativas transmedia que sin duda habría que emplear a favor de la experiencia lectora, como explicaré más adelante.

1.5.1 Estudios Culturales

En cuanto a los antecedentes de los estudios culturales, Mattelart y Neveu (2003) referidos por Eloy Caloca (2015), apuntan a ensayos literarios de diversos autores a finales del siglo XIX entorno al “arte, identidad, economía o moda” (p. 4). Mientras que, para referirse al surgimiento de los mismos, citando a Dworking (1997), Caloca señala que los estudios culturales tienen su origen en los años sesenta como una propuesta integradora con la pretensión de que su enfoque “no segara el entendimiento de las dinámicas sociales a lo estrictamente político, económico, filosófico o histórico” (p. 4).

El mismo Caloca (2015) refiere a Stuart Hall como padre del culturalismo y explica que cuando surge la propuesta conjunta de Hall y Richard Hoggart los críticos de arte consideraban que la cultura era la “alta cultura: un cúmulo de conocimientos exclusivo, reservado para las élites intelectuales”. Davis (2004) en Caloca señala que para Stuart Hall la cultura “era un espacio, tanto material como inmaterial, de flujos e intercambios sociales de todo tipo: textuales, de comportamiento, míticos, de herencia histórica, de capital o de autoridad”. La cultura como lo ordinario del día a día (p. 5).

Para hablar de *Ana la de Tejas Verdes* como “producto cultural”, me gustaría retomar al mismo Hall referido por Caloca (2015), quien define lo cultural como: el “flujo de significados que establece un puente entre el mundo material y el otro, simbólico, donde ocurre el lenguaje, el pensamiento y la comunicación.” Y enseguida, Caloca añade:

“En este puente o intermedio, se posicionan los marcos significativos y las instituciones que modelarán la vida social, facultando un código cultural. Es aquello que la fenomenología de Husserl o Schütz denominaba *mundo de la vida (lebenswelt)(sic)*: un *corpus* de significados que delinean la vida social”. (p. 6)

En el caso de “Anne”, el personaje emanado del mundo literario con sus atributos físicos (trenzas pelirrojas), su personalidad (imaginativa, soñadora) y el hogar al que llega (“Tejas Verdes”), dio lugar a una variedad de productos del mundo material promovidos por el mercado como fuerza externa. Como productos culturales, cada uno de ellos pudiera analizarse en el circuito de la cultura propuesto por Hall identificando la interrelación entre su representación y significado; la identidad de quienes están detrás de su producción y consumo; su fabricación y quienes están detrás de ella; su compra, consumo y uso; así como las regulaciones que aplican. No obstante, los productos ya existentes que competen directamente a esta investigación son: el libro de Montgomery (con sus diferentes traducciones al español), las adaptaciones para televisión como otras corporalidades. Así como también un juego de mesa y un libro-álbum que

surgen a partir de los requerimientos de la presente investigación, como lo mostraré en el capítulo 3.

Para analizar el circuito de la cultura del libro, refiero a Ana Isabel Sánchez Diez, traductora al español de los dos primeros volúmenes de la saga de “Anne Shirley” de Editorial Molino. Sánchez Diez en “Tendencias actuales en la traducción de clásicos contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los ‘crossovers’⁹” (2023), reflexiona sobre el auge de clásicos de la LIJ en las librerías. En su opinión, existe una razón mercadológica que aprovecha el aniversario de la fecha de publicación original de una obra para hacer el lanzamiento de una nueva edición, como la versión ilustrada de *Mujercitas* publicada en 2018 (2023¹⁰). En el caso de *Ana la de Tejas Verdes*, si bien se trata de una obra muy conocida y leída en el mundo anglosajón, el auge de las traducciones al español coincidió con el estreno en Netflix de *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, et al, 2017).

Sánchez Diez (2023) señala que además existen razones económicas para llenar de clásicos LIJ los estantes de las librerías, dado que el lanzamiento de estos títulos resulta muy rentable en virtud de que en la mayoría de los casos no es necesario pagar derechos de autor. Finalmente, advierte que la publicación de clásicos también obedece al deseo de disponibilizar material clásico en versiones originales que en su época sufrieron adaptaciones por considerarse vulgares (como la edición revisada de *Mujercitas* de 1880) o censuradas en su totalidad en algunos países (como *Pippi Calzaslargas* publicada en 1945 en Suecia, pero censurado en otros países) (2023). Si bien esto no fue el caso de la publicación original de *Ana la de Tejas Verdes* es importante resaltar que existen varias traducciones al español.

⁹ Hernández Sánchez (2012) en Sánchez Diez se refiere a los ‘crossovers’ como “aquellos libros capaces de romper barreras generacionales”. Citando a Lorenzao y Ruzicka (2015) la LIJ tiene un doble receptor: el niño y el adulto. Este último puede en ocasiones tratarse de un lector reivindicativo (que busca material que en el pasado fue censurado) o nostálgico (que al recurrir a textos de la LIJ recuerda la su infancia). (2023)

¹⁰ El formato de la fuente citada no contiene números de página.

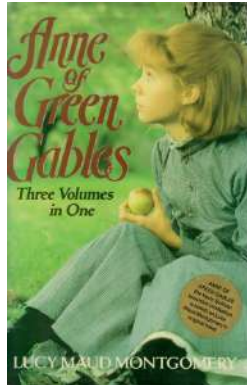
La misma Sánchez Diez (2023) repara en las dos tendencias que se presentan en el ámbito de la traducción de clásicos infantiles: intervenir el texto y adaptarlo para que sea apropiado y útil de acuerdo con el nivel de comprensión y las habilidades lectoras del niño, o conservar el vocabulario, críticas, reflexiones y reivindicaciones de la voz original (lo que convierte al clásico en un `crossover` al apelar al lector adulto). Sánchez Diez agrega que, por razones comerciales, existe también la intención de las editoriales de abarcar otro nicho del mercado y lanzan publicaciones de clásicos que suavicen los aspectos del texto¹¹. Para el caso concreto de la traducción de *Anne of Green Gables* y *Anne of Avonlea*, Sánchez Diez, en el artículo arriba referido, explica que la encomienda que recibió de Editorial Molino fue hacer una adaptación para “niños de entre diez y doce años que simplificara el estilo en ocasiones prolijo, modernizara el vocabulario anticuado y suavizara el lenguaje y los comportamientos machistas, xenófobos y violentos” (2023).

Como señalé en las primeras páginas, el corpus de la presente investigación lo conforman la versión original en inglés y la traducción de Sánchez Diez del primer tomo de la saga, que en esta publicación fue dividida en dos ejemplares: *Ana de las Tejas Verdes: la llegada* y *Ana de las Tejas Verdes: una amistad para siempre*. Me parece pertinente señalar que la decisión obedece a que la belleza encontrada en el texto supera la de otras traducciones consultadas, aunada a que la edad de los lectores a los que el taller de mediación va dirigido coincide con aquella del público meta de Editorial Molino.

¹¹ Lo anterior pudiera recordarnos la serie de críticas desatadas en febrero de 2023 cuando se dio a conocer que el trabajo de Roald Dahl, autor de libros como *Matilda*, *Charly* y *la fábrica de chocolate* y *El Gran Gigante Bonachón*, había sido reeditado para eliminar el lenguaje ofensivo en al menos diez de sus diecinueve libros. Si bien es cierto que es común revisar el lenguaje al reeditar clásicos, la adaptación de Puffin Books es excesiva cuando elimina el calificativo de “fat” o elimina “mothers” y “fathers” para sustituirlo por “family” o “parents” (New York Times, 2023). Cabe señalar que, en español, los libros de Dahl no sufrieron modificaciones, esto de acuerdo con editorial Alfaguara, que cuenta con los derechos de los libros para el mercado de habla hispana. (Reporte Índigo, 2023)

Figura 1. *Anne of Green Gables*, Crown Publishing Inc.

(Fuente: Archivo personal)



Nota: En esta edición de Crown Publishing Inc., la imagen de la portada corresponde a la miniserie de *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

Figura 2. *Ana la de Tejas Verdes* Editorial Molino Tomos I y II.

(Fuente: Archivo personal)



Nota: En esta edición, los tomos I y II corresponden al primer libro de la saga de Montgomery: *Ana la de Tejas Verdes*.

Al retomar la idea del libro de “Anne” como producto cultural, me gustaría señalar que adicionalmente existen las traducciones de José García Díaz (editorial Emece, 1998), la de Enrique Marín Flores (Salamandra, 2020), la de Catalina Martínez Muñoz e ilustrada por Giselfust (editorial Alma, 2022), una más de Editorial Verbum y otras de Editorial Edelvives y Progreso, de las cuales no fue posible encontrar el nombre del traductor. También está disponible un libro-álbum con más imágenes que texto y de páginas de cartón, para una audiencia en proceso de

desarrollar la motricidad fina, pero cuyo valor literario queda en entredicho por el contenido fragmentado.

Figura 3. Otras ediciones de *Ana la de Tejas Verdes*: Toromítico, Edelvives y libro-álbum de Editorial Alma.

(Fuente: Archivo personal)



Ahora bien, el personaje de “Anne” ha servido de inspiración a lo largo de los años para la producción de adaptaciones para televisión, cine y teatro. En cuanto a las adaptaciones para televisión, destacan la miniserie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985) y la serie de Netflix titulada *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, et al, 2017). Mientras que la primera se apega al texto original, la de Netflix apela a la causa feminista; seguramente como estrategia mercadológica. Adicionalmente, existe una versión de anime.

Figura 4. Algunas adaptaciones para televisión.

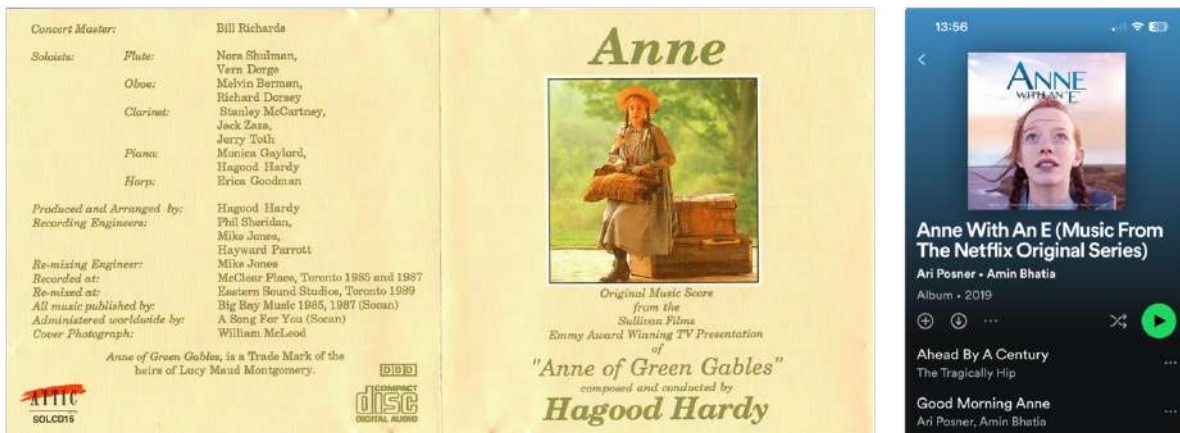
(Fuente: Archivo personal y IMDb)



Ambas producciones dieron paso a bandas sonoras que también son comercializadas.

Figura 5. Banda sonora de las miniseries para televisión.

(Fuente: Archivo personal y Spotify)



Tanto la producción de *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, et al, 2017) como de *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985), adicionalmente comercializan mercancía de “Anne”, desde tazas, cojines, pinturas, calendarios, prendas de vestir, muñecas, recetarios de cocina, joyería, perfumería, papelería, entre otros.

Ahora bien, la recepción de *Ana la de Tejas Verdes* ha generado *prosumidores* que adquieren mercancía relacionada con el personaje y que también producen contenido de diversa índole en forma de *fanart*.

Figura 6. Fanart de *Ana la de Tejas Verdes*.

(Fuente: Pinterest)



Todas las formas culturales de “Anne” aquí mencionadas forman esa otra corporalidad a la que recurriré porque apelan al lector del siglo XXI, un lector habituado a medios auditivos, visuales y, especialmente, audiovisuales. Un lector que no solo consume literatura, sino que también produce contenido relacionado con su lectura.

En los Estudios Transmedia estas otras corporalidades referidas son conocidas como “narrativas transmedia”. En el siguiente apartado ahondaré en qué son, cómo se originan y quiénes las producen. Adicionalmente, presentaré algunos ejemplos útiles para ilustrar la teoría.

1.5.2 Estudios Transmedia

En *Diseño de aprendizaje transmedia*, Noemí Lugo Rodríguez (2022) señala que se trata de un fenómeno narrativo, mediático y cultural que surgió en el ámbito del entretenimiento y su objetivo original era comercial. Luego añade que las Narraciones Transmedia o NT son una forma de

convergencia cultural donde ocurre un flujo de contenido a través de diferentes plataformas y refiere a Jenkins para definir las como “un proceso en el que una ficción se dispersa a través de múltiples canales, donde cada medio contribuye a desenvolver la historia a fin de crear en el espectador una experiencia unificada y coordinada” (Jenkins, 2015 citado en Lugo Rodríguez, 2022, p. 15). La misma Lugo Rodríguez identifica dos grandes bloques en las NT: uno asumido por profesionales de producción y mercadotecnia encargado del diseño, producción y mercadotecnia; y otro más que llevan a cabo los consumidores, espectadores, usuarios, fans y jugadores, relacionado con la recepción y participación de usuarios (p. 35).

A continuación, para ejemplificar los roles de ambos bloques y su actividad en las NT, retomo el ejemplo del fenómeno de “Harry Potter” referido por Lugo Rodríguez (2022). Como posiblemente ya es de su conocimiento, el origen de la marca “Harry Potter” radica en el producto literario *Harry Potter y la piedra filosofal* (1997), el cual se ha expandido a diversas NT por más de 20 años. Además del libro original y de los seis libros posteriores que componen la saga, la estrategia de expansión transmedia de “Harry Potter” incluye otros libros derivados de la ficción escritos por la misma autora, parques temáticos, juegos, videojuegos y, desde luego, las siete películas. Los tres libros adicionales a la saga “constituyen realidades y ficciones dentro de la gran ficción de “Harry Potter”. Uno de ellos, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* consiste en un supuesto libro de texto de los alumnos de “Hogwarts” que pertenece a “Harry”, que incluye notas al margen supuestamente hechas por él mismo. En segundo lugar, *Quidditch a través de los tiempos* simula ser una copia de un libro de “la biblioteca de Hogwarts” e incluso contiene los nombres y fechas de los supuestos usuarios que lo han sacado en préstamo. Ambos figuran ser parte de la realidad del universo creado por Rowling. Por otro lado, *Los cuentos de Beedle el Bardo* es la tercer obra de la estrategia de expansión de la ficción original de “Harry Potter” y supone ser una colección de relatos populares para magos y brujas, que pretende haber sido traducido por “Hermione Granger” y que cuenta con comentarios presumiblemente escritos por

el “Profesor Dumbledore”. Es así que *Los cuentos de Beedle el Bardo* son parte de la ficción dentro de la ficción (pp. 36-39).

En cuanto al bloque constituido por la actividad de lectores y fans, Lugo Rodríguez (2022) detalla algunos sitios digitales donde, lejos de las historias oficiales de “Harry Potter”, los fans han generado (y continúan generando) contenido relacionado con la obra: wiki harrypotter, fanfiction.net, Wattpad. Existe incluso hogwartsishere.com que simula ser una escuela virtual para magos y brujas (pp. 39-40).

De vuelta al bloque conformado por los productores y mercadólogos, Lugo Rodríguez (2022) comenta que la marca “Harry Potter” decidió sumarse a este tipo de plataformas que usaban lo usuarios, posiblemente con la intención de poner cierto orden en la actividad que realizaban los fans. Fue así como lanzaron el sitio pottermore.com para facilitar la interacción entre la autora y la comunidad de fans (p. 41)

Por último, me gustaría destacar que la lógica de la interconexión de las NT compete a esta investigación toda vez que puede emplearse en el ámbito educativo. La misma Lugo Rodríguez (2022) propone la siguiente definición de narrativas transmedia para abarcar ámbitos no comerciales, considerándolas como un fenómeno social:

“(Las NT son) un proceso en el que los productores de la historia dispersan sistemáticamente los elementos de ésta, a través de diferentes medios y plataformas, de acuerdo con un propósito de comunicación determinado; los receptores de la historia, por su parte, interactúan con ella de diversas maneras y en diversos grados propuestos y diseñados por los productores o, bien, determinados por los miembros de la audiencia cuando deciden involucrarse activamente siendo colaboradores en la historia, comentaristas, críticos, modificadores, distribuidores, fans, jugadores o una combinación de estos roles.” (2022, p. 70)

Con esto concluye la revisión de conceptos teóricos. En el siguiente capítulo presentaré el análisis literario de la obra.

II. Análisis Literario: Tres Aproximaciones

De acuerdo con los objetivos de la investigación, resulta pertinente realizar un análisis literario de *Ana la de Tejas Verdes* desde tres vertientes distintas. La primera de ellas, y la más extensa, consiste en el análisis literario del texto original en inglés con el propósito de tener acceso directo al mundo creado por Lucy Maud Montgomery, sin la mediación de un traductor. Si bien dicho análisis no llega nunca a mostrarse en el taller a las lectoras de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, se trata de una indagación que resulta conveniente disponibilizar al mediador de lectura que aborda la obra. Me permito señalar que el presente análisis servirá para visualizar a Montgomery como una excelente escritora literaria desde sus logros estético-narrativos.

En un segundo momento, y considerando que la traducción de Editorial Molino consiste en el corpus de esta investigación, reviso lo contenido en dicha versión que escapa a la obra original, empleando los lineamientos propuestos de análisis antes de la lectura por Gemma Lluch (2004). Éstos consisten en revisar los paratextos tanto fuera como dentro del libro.

Finalmente, la tercera parte de este capítulo contempla anotaciones relacionadas con cuestiones de medioambiente y género que favorecerán el acercamiento a la obra de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación.

2.1 Análisis Literario al Texto Original

Para comenzar el análisis al texto original, me gustaría partir de la noción de que Lucy Montgomery en su obra representa al género de la misma manera que lo hicieron, antes y después de ella, escritoras de diferentes épocas y géneros de novela. Tal como señala Sara Sefchovich en su ponencia "Mujeres que escriben", en *Anne of Green Gables*, Montgomery escribe sobre la cotidianidad de la mujer, sobre la infancia, la juventud, el amor, el hogar, la vejez, la soledad, la envidia, los anhelos, la educación y del cómo las mujeres gozan la vida (Sefchovich,

2015). Y me permito resaltar este último tema del gozo por la vida, que resulta relevante en el caso de la obra que nos ocupa, pues la protagonista, a pesar de su corta edad, logra contagiar su gozo por la vida a las mujeres de diferentes edades que están a su alrededor, incluyendo mujeres de edad avanzada y habituadas a la soledad, como “Marilla Cuthbert” y “Ms. Josephine Barry”. En el capítulo 9, “Marilla” conversa sobre “Anne” con “Mrs. Lynde”:

« “[...] And I must say I like her myself [...] The house seems a different place already. She’s a real bright little thing.” »¹² (1985, p. 50)

Mientras que en el capítulo 19, “Ms. Josephine Barry” dice refiriéndose a “Anne”:

« “She amuses me, and at my time of life an amusing person is a rarity.” » (1985, p. 125)

La misma Sefchovich señala que a finales del siglo XIX, principios del XX la gente estaba “harta” del Romanticismo y lo fueron abandonando para entrar a lo que se denominó Realismo (Sefchovich, 2015). Es en esta época en la que Montgomery escribe *Anne of Green Gables*. Como se puede evidenciar a lo largo de la obra, la autora decide conceder a su protagonista el lenguaje y algunas ideas del romanticismo, como, por ejemplo, en el capítulo 9 cuando la niña está dispuesta a recibir el castigo por parte de “Marilla”, debido a su comportamiento con Mrs. Lynde:

« “You can punish me in any way you like, Marilla. You can shut me up in a dark, damp dungeon inhabited by snakes and toads and feed me only on bread and water and I shall not complain”. » (1985, p. 54)

O, en el capítulo 13, cuando “Anne” refiere su impresión sobre desmayarse:

« “I’d love to be able to faint, wouldn’t you, Marilla? It’s so romantic.” » (1985, p. 73)

También, en el capítulo 14, cuando habla sobre los ahogamientos:

¹² Para introducir las citas del texto original en inglés empleo comillas francesas, a fin de preservar el texto íntegro.

« “It would have been such a romantic experience to have been nearly drowned. It would be such a thrilling tale to tell.” » (1985, p. 81)

Así como en el capítulo 15, cuando conversa con “Marilla” sobre el camino al que ella y “Diana” denominaron “Lover’s Lane”:

« “[...] It’s a very pretty name, don’t you think? So romantic!” » (1985, p. 125)

Y, posteriormente, cuando habla con su amiga de lo que estaría dispuesta a hacer por ella:

« “I’d do almost anything in the world for you, Diana,” said Anne sadly. “I’d let myself be torn limb from limb if it would do you any good.” » (1985, p. 91)

No obstante, los personajes con los que interactúa “Anne” no hablan su mismo lenguaje, dado que desde una postura realista consideran absurdas sus ideas y frases. Así sucede en el capítulo 16, cuando “Anne” expresa su felicidad al vivir en un mundo donde hay octubres, mientras abrazaba ramas con hojas de diferentes colores con las que pretendía decorar su habitación, y “Marilla” le responde:

« “Messy things, [...] You clutter up your room entirely too much with out-of-doors stuff, Anne. Bedrooms were made to sleep in.” » (1985, p. 94-95)

También en el capítulo 26 cuando “Anne” relata la reacción de “Marilla” al leerle una de sus historias:

« “It’s called ‘The Jealous Rival; or, in Death Not Divided.’ I read it to Marilla and she said it was stuff and nonsense.” » (1985, p. 162)

Más adelante, retomo este recurso empleado por Montgomery de contrastar la voz narrativa de “Anne” con la visión estricta y juiciosa de “Marilla”.

2.1.1 Lectura desde el Plano del Mundo Natural

Me refiero al Mundo Natural (*natürliche Welt*¹³) al advertir la importancia de la ubicación del mundo circundante a través de la descripción escénica de la naturaleza en la obra como un programa estético proyectado por Montgomery. Para este fin, la autora recurre a estrategias líricas conocidas en tradiciones de corte romántico decimonónico al grado de incorporar estrategias de personificación y alegorización de entidades del medioambiente natural circundante, tanto desde la omnisciencia del narrador como de la expresión de “Anne” como protagonista. Desde el *incipit* aparece una suerte de adelanto de la voz narrativa que presta especial atención a la descripción de espacios naturales y que, precisamente, llega a atribuirles características propias de las personas:

« Mrs. Rachel Lynde lived just where the Avonlea main road dipped down into a little hollow, fringed with alders and ladies' eardrops and traversed by a brook that had its source away back in the woods of the old Cuthbert place; it was reputed to be an intricate, headlong brook in its earlier course through those woods, with dark secrets of pool and cascade; but by the time it reached Lynde's Hollow it was a quiet, well-conducted little stream, for not even a brook could run past Mrs. Rachel Lynde's door without due regard for decency and decorum. » (1985, p. 3)

Acorde a mi marco teórico-conceptual, *Anne of Green Gables* responde a las condiciones necesarias que la estética fenomenológica le brinda a toda obra de ficción literaria, a saber, como una objetualidad¹⁴ puramente intencional óptica. Por lo tanto, en esa concreción óptica, es decir, en sus rasgos realistas desde la memoria histórica-cultural respecto al carácter referencial de lo

¹³ La noción alemana de *natürliche Welt*, hace alusión a que del mundo se pueden tener varias constelaciones o definiciones de base epistémica, como podría ser el contraste entre un *natürliche Welt* y un *soziale Welt*, o en otra forma *Kulturwelt*. En este sentido, se puede entender que aquí el Mundo Natural enmarca la esfera de nuestras experiencias lo menos colmada de aditamentos teóricos y técnicos, los cuales, en sus representaciones excesivas llegan a desdibujar lo más “natural del mundo” circundante. Más tarde, esta noción transita con mayores elementos teóricos a la noción más refinada de *Lebenswelt* (Argüelles, 2020).

¹⁴ La referencia a una *objetualidad* y no “objeto”, tiene que ver con el carácter cósmico de una entidad en su condición de “ahí presente”, según una deliberación algo más compleja que ofrece el lenguaje descriptivo de la fenomenología de principios de siglo xx, como en Edmund Husserl (1913 / 1976, § 37, 85-94); Emil Utitz (1917) y Roman Ingarden (1929, 165-166; 1972, § 11, 49-54; § 28, 196-197). Recientemente, *Gegenständlichkeit* también ha sido traducido como *objetualidad* por Ángel Xolocotzin Yáñez (2007, 119-120) en sus análisis sobre la “intencionalidad” en Franz Brentano.

evocado en la ficción, el plano espacial en el cual se despliega el relato sucede en el pueblo ficticio de “Avonlea”, que bien pudiera tratarse del poblado de Cavendish donde la autora vivió con sus abuelos maternos. En ese sentido, se entiende que el lugar ficticio de “Avonlea” (al igual que Cavendish) está dotado por Montgomery de las coordenadas “ontológico-realistas” propias a la Provincia de la Isla Príncipe Eduardo, en la costa este de Canadá.

Tal como se muestra arriba en el *incipit*, la obra original en inglés inicia con una descripción minuciosa del paisaje natural en torno a la casa de “Mrs. Rachel Lynde”. El enfoque de cámara del narrador, que bien pudiera recordarnos al empleado por Antón Chéjov en sus textos, nos permite conocer no solo la presencia de árboles y flores en los alrededores, sino saber a detalle que se trata de alisos y aretillos en flor, y que éstos se hayan atravesados por un arroyo. En seguida, el narrador se aleja y describe la trayectoria de dicho torrente en otras partes del poblado de “Avonlea”, para luego regresar a enfocar la casa de “Mrs. Lynde” y mirarla a ella a través de la ventana, desde donde inspecciona todo lo que pasa por su vista:

« [...] it (the brook) probably was conscious that Mrs. Rachel was sitting at her window, keeping a sharp eye on everything that passed, from brooks and children up. » (1985, p. 3)

La historia avanza y con la guía de la voz narrativa se recorren diversos espacios, tanto cerrados como abiertos. La conciencia lectora, como se refería Horst-Jürgen Gerigk al lector en calidad de intérprete de la obra de ficción (2016b, p. 155) sigue fielmente sus indicaciones al viajar en carreta a poblados cercanos, como “Bright River”, “Carmody”, “Charlottetown” o “White Sands”; también la acompaña a la escuela dominical y a la iglesia; a la escuela de “Avonlea”, donde los alumnos de todas las edades aprenden en un mismo salón de clases; a caminatas por el bosque con “Anne”; a la casa de “los Barry” y al lago que se encuentra en su propiedad; además sigue a la voz de vuelta a casa de “Mrs. Lynde” donde inició la historia; así como a los espacios naturales que rodean “Green Gables”: los jardines, las huertas y el establo; y, desde

luego, al interior de “Green Gables”: en la cocina, el comedor y la buhardilla, lugar que “Marilla” asigna a “Anne” como su recámara.

Aunque la mayor parte de las narraciones ocurren desde el espacio físico que ocupa “Anne”, el narrador tiene la libertad de trasladarse a otros espacios, como cuando atestigua conversaciones entre “Mrs. Lynde” y “Marilla” en “Green Gables” en el capítulo 1:

« “-Good evening, Rachel,” Marilla said briskly, “This is a real fine evening, isn’t it? Won’t you sit down? How are all your folks?” » (1985, p. 6)

O entre “Matthew” y “Marilla” detrás del granero en el capítulo 6, cuando decidieron quedarse con “Anne”:

« “Well now, I reckoned you’d come to see it in that light, Marilla,” he said. “She’s such an interesting little thing.”

“It’d be more to the point if you could say she was a useful little thing,” » (1985, p. 39)

O el diálogo de “Matthew” con “Mrs. Lynde” sobre un vestido para “Anne” en el capítulo 25:

« “Pick out a dress for you to give Anne? To be sure I will. I’m going to Carmody tomorrow and I’ll attend to it. Have you something particular in mind?” » (1985, p. 154)

Algunos espacios referidos como “Idlewild”, “Lover’s Lane”, “Violet Vale” y “Birch Path” son mencionados por “Anne” en sus conversaciones con otros personajes y aludidos por el narrador tanto como para ubicar al lector en los caminos que recorre la protagonista, como en aras de resaltar los nombres que ella misma les concede. Las narraciones trazan una suerte de mapa del lugar, sin que sea claro que algún acontecimiento específico haya ocurrido en alguno de estos espacios.

Desde el plano temporal, sabemos que la historia comienza en el mes de junio, dado que así lo refiere la voz narrativa en el capítulo 4. Además, tenemos conocimiento de que “Anne”

tiene en ese momento once años, como ella misma lo menciona en el capítulo 5, durante la conversación que sostiene con “Marilla” en la carreta camino a “White Sands”.

Al inicio de la obra, la voz narrativa no escatima en revelar detalles de lo que acontece y del entorno donde ocurre. Los primeros tres capítulos abordan lo sucedido en una sola tarde y los siguientes cuatro capítulos relatan lo que acontece al día siguiente. Esto se debe a que el ritmo de la obra presenta varias pausas donde generalmente se retrata el paisaje con la precisión referida anteriormente, esto es, con el rigor de alguien que sabe el nombre específico de árboles, arbustos y plantas. En otros momentos, las pausas se deben a las descripciones de los estados emocionales de los personajes. Este detalle de la voz narrativa constituye precisamente uno de los elementos que pueden entorpecer la fluidez de lectores infantiles o juveniles. Cuando el tiempo de la trama y el tiempo del lector no transcurren a la par y la voz narrativa hace pausas frecuentes puede dificultarse la lectura de lectores nuevos o inexpertos¹⁵.

Más adelante, el ritmo de la narración en la obra original se acelera; como sucede en los capítulos 9 y 15, donde la inteligencia autoral recurre a elipsis de dos semanas y de un mes, respectivamente. El primer año de “Anne” en “Green Gables” se relata en más de la primera mitad del libro, mientras que el resto de los capítulos aborda los siguientes cuatro años.

Al final de la obra, han transcurrido cinco años en la vida de los personajes, dado que, en el capítulo 38, la misma “Anne” señala tener dieciséis años y medio cuando notifica a “Marilla” su decisión de no aceptar la beca para estudiar en “Redmond” y con esto permanecer en “Green Gables” tras la muerte de “Matthew”.

En el *éxipit*, después de una valiosa acotación de la voz narrativa, la inteligencia autoral permite que sea la misma “Anne” quien dé cuenta de su crecimiento y de la madurez que ha

¹⁵ Cabe destacar que la traducción que propongo emplear en esta investigación acelera en cierta medida el ritmo de la narración al reducir la extensión de las descripciones. Lo cual resulta pertinente al considerar el rango de edad de las participantes.

alcanzado en esos cinco años. La joven protagonista no solo ha demostrado que puede sortear las pruebas que se presentan en su camino, sino que está decidida a mantener su particular gozo por vida:

«And there was always the bend in the road! “God’s in his heaven, all’s right with the world,´” whispered Anne softly. » (1985, p. 240)

2.1.2 Análisis de la Estructura y la Función Narrativa

La historia de *Anne of Green Gables* la cuenta un narrador “omnipresente” porque conoce la totalidad de las cosas. Gerard Genette (1980) lo denomina “heterodiegético” por estar fuera de la historia que cuenta, mientras que, de acuerdo con la clasificación de Cohn (1966), se trata de un narrador “figural en tercera persona”. No se nos revela quién es este narrador, pero sabemos que no es uno de los personajes de la historia.

La mayoría de las veces se encuentra focalizado en el personaje principal, “Anne Shirley”, y desde la perspectiva de ella cuenta la historia. Más aún, el narrador parece considerarla un ser poco convencional, y así se lo hace saber a la conciencia lectora:

« [...] an extraordinary observer might have seen [...] that the bug eyes were full of spirit and vivacity”, “our discerning extraordinary observer might have concluded that no commonplace soul inhabited the body of this stray woman-child”, “Anne’s beauty-loving eyes. » (1985, pp. 11; 26)

Este narrador a veces se aleja de “Anne” para que la conciencia lectora amplie su entendimiento de lo que acontece alrededor de la protagonista. La voz narradora puede incluso saber lo que otros personajes, como “Marilla” y “Matthew”, piensan. Por medio de sus reflexiones, la conciencia lectora adquiere más información sobre la niña recién llegada a “Green Gables”. En el capítulo 25, la voz narrativa describe cómo “Matthew” observa a “Anne” y sus compañeras de escuela, y cómo recurrió a su pipa para aclarar sus pensamientos y llegar a la conclusión de que la ropa que vestían era la diferencia entre ellas. “Anne” nunca había vestido como las otras

niñas, por lo que decide mandar hacerle un vestido, luego comprarle otro y hasta regalarle un collar de perlas.

Hay información que posee el narrador sin que la consciencia lectora llegue a determinar cómo y cuándo la obtuvo. Así sucede en el capítulo 1, cuando se dice que:

« [...] but if she (Mrs. Lynde) could have seen the child who was waiting patiently at the Bright River station at that very moment her pity would have been still deeper and more profound. » (1985, p. 9)

Con esto queda establecido que el narrador sabe con antelación que se trata de una niña, y no de un niño, antes de que “Matthew” llegue a “Bright River” y sea informado de la situación por el jefe de la estación de tren.

Por otro lado, algunas veces la inteligencia autoral recurre al discurso narrativo para enterar al lector de las características de los personajes. De acuerdo con Nikolajeva en *Retórica del personaje en literatura para niños* (2014), las declaraciones narrativas, que suelen emplearse en novelas clásicas, abundan en *Anne of Green Gables* (2014, pp. 330-332). De acuerdo con Scholes y Kellogg referidos por la misma Nikolajeva (2014), la declaración de la narrativa es “la forma más sencilla de presentar la vida interior” (Scholes y Kellogg, 1966 citado en Nikolajeva, 2014, p. 330).

De acuerdo con Schmid (1973), referido por Argüelles y Ledesma (2021, p. 27), el discurso narrativo consiste en un nivel de enunciación primario bajo los efectos de una ficcionalidad discreta teniendo a una consciencia lectora en plena confidencialidad, llamado “texto del narrador” o *Erzählertext*; mientras que en segundo nivel del relato, surge una desconexión de esa complicidad justo cuando la subjetividad escénica de los personajes irrumpen dialógicamente acallando a la voz narradora, y que en las categorías empleadas por el narratólogo alemán, Schmid, se ubica como el *Personentext*. Me interesa destacar estos dos niveles, el primero, *Erzählertext* en el capítulo 1 cuando el narrador se expresa de Mrs. Lynde para decir:

« (She) was one of those capable creatures who can manage their own affairs concerns and those of other folks into the bargain. » (1985, p.3)

Y cuando, al referirse a la timidez de “Matthew”, el narrador señala que:

« [...] Peter had asked him, of course, for Matthew Cuthbert had never been known to volunteer information about anything in his whole life. » (1985, p.4)

Así como cuando anticipa del carácter serio de “Marilla” al enunciar que:

« (She was) always distrustful of sunshine, which seemed to her too dancing and irresponsible a thing for a world which was meant to be taken seriously. » (1985, p. 6)

« Marilla really did not know how to talk to the child, and her uncomfortable ignorance made her crisp and curt when she did not mean to be. » (1985, p. 26)

El lector habría podido inferir dichos atributos de “Mrs. Lynde”, “Matthew” y “Marilla” en los siguientes capítulos al leer más sobre sus actuaciones y al observar sus interacciones con otros personajes, pero eso habría tomado más tiempo. Es así como el *Erzählertext* otorga información privilegiada al lector que resulta de gran utilidad al adentrarse en el pacto ficcional.

Aquí me gustaría destacar que dicha información no se limita a las características particulares de los personajes, sino que incluye además conocimientos de usos y costumbres en el poblado de “Avonlea”. En el capítulo 2, luego de ahondar en la timidez de “Matthew” al verse en la necesidad de saludar a las mujeres que encontrara en su camino, el texto del narrador indica que:

« [...] for in Prince Edward Island you are supposed to nod to all and sundry you meet on the road whether you know them or not. » (1985, p.10)

Además de emplear el discurso del narrador para mostrar la vida interior de los personajes y las costumbres entre la población, la conciencia autoral se da licencia de emplearlo también para describir de forma peculiar la naturaleza presente en la obra. En el capítulo 1, Lucy

Montgomery otorga al arroyo características atribuibles a una persona al señalar en el texto del narrador que:

« By the time it (the brook) reached Lynde's Hollow it was a quiet, well-conducted little stream, for not even a brook could run past Mrs. Rachel Lynde's door without due regard for decency and decorum¹⁶. » (1985, p. 3)

En el capítulo 15, desde el *Erzählertext* se describe la risa del viento:

« There was a delightful spiciness in the air and music of bird calls and the murmur and laugh of wood winds in the trees overhead. » (1985, p. 83)

Mientras que en el capítulo 14, también desde el texto del narrador, la conciencia autoral da cuenta de la complicidad entre el entorno natural y "Anne":

« The birches in the hollow waved joyful hands as if watching Anne's usual morning greeting from the east gable. » (1985, p. 77)

Y es que, como había señalado en el Marco Referencial, el narrador de *Anne of Green Gables* se instala en un nivel filosófico que una niña de la edad y las características de "Anne" entiende y comparte. Así como la voz narrativa atribuye características personales al arroyo, al viento y a los abedules, el personaje de "Anne" hace lo mismo, como lo expondré más adelante.

En cuanto a los personajes y el nivel de enunciación, si bien la inteligencia autoral emplea el texto del narrador para presentar al lector los personajes de "Mrs. Lynde", "Marilla" y "Matthew", además de ofrecer una primera descripción de "Anne"; para dar a conocer a la protagonista se decanta por el texto de los personajes. En el capítulo 2, en un diálogo que se extiende varias páginas, y que en ocasiones parece monólogo por la extensión en las intervenciones de "Anne" y las respuestas concisas de "Matthew", Montgomery permite que la protagonista, desde el

¹⁶ Esto nos refiere a la consideración que se ha hecho de Lucy Montgomery como escritora ecofeminista. ¿Cuántas veces los niños deben guardar silencio y dejar de correr delante de la presencia de adultos como Mrs. Lynde?

Personentext (Schmid, 1973 citado en Argüelles y Ledesma, 2021, p. 27), de cuenta de ser una niña desenvuelta, que no se intimida al hablar con un hombre adulto:

« “I suppose you are Mr. Matthew Cuthbert of Green Gables.” » (1985, p. 11)

Además, la propia “Anne” da muestras de su imaginación peculiar:

« “[...] if you didn’t come for me tonight I’d go down the track to that big wild cherry-tree at the bend, and climb up into it to stay all night. [...] and it would be lovely to sleep in a wild cherry-tree all white with bloom in the moonshine, don’t you think?” » (1985, p. 11)

« “They were good, you know –the asylum people. But there is so little scope for the imagination in an asylum.” » (1985, p. 12)

También deja de manifiesto sus necesidades afectivas y de pertenencia, con lo que genera expectativa en la conciencia lectora, quien para este momento ya está enterada de que “los Cuthbert” desean adoptar un varón y no una niña:

« “Oh, it seems so wonderful that I’m going to live with you and belong to you. I’ve never belonged to anybody.” » (1985, p. 12)

« “This Island is the bloomiest place. I just love it already, and I’m so glad I’m going to live here.” » (1985, p. 13)

En el diálogo con “Matthew”, la misma “Anne” deja de manifiesto su curiosidad por el mundo que la rodea y su inusitada preocupación por su aspecto físico, especialmente si consideramos que conversaba con un hombre adulto:

« “[...] how are you going to find out about things if you don’t ask questions? And what does make the roads red?” » (1985, p. 14)

« “But if you have big ideas you have to use big words to express them, haven’t you?” » (1985, p. 14)

« “Dreams don’t often come true, do they?” » (1985, p. 15)

« “Which would you rather be if you had the choice – divinely beautiful or dazzlingly clever or angelically good?” » (1985, p. 15)

« “I know (my hair) it is just plain red, and it breaks my heart.” » (1985, p. 15)

« “I *am* dreadful thin, ain’t I?” » (1985, p. 12)

Es también en el texto dialógico de los personajes del capítulo 2 donde la consciencia lectora toma cuenta de la costumbre de “Anne” de dar un nuevo nombre a las cosas:

« “When I don’t like the name of a place or a person I always imagine a new one and always think of them so.” » (1985, p. 17)

Con esta práctica, un estanque es renombrado “the Lake of Shining Waters”; un geranio, “Bonny”; y un camino de tierra delimitado por cerezos en flor, “the White Way to Delight”, por mencionar algunos.

Por otra parte, tal como lo había señalado con anterioridad al referirme al texto del narrador, desde el *Personentext*, la protagonista confiere atributos de persona a elementos de la naturaleza, como lo hace también la voz narrativa. En el capítulo 2, “Anne” conversa con “Matthew” sobre los árboles en el orfanato que parecían ser también huérfanos:

« “They just looked like orphans themselves.” » (1985, p. 14)

« “I used to say to them [...] If you were out in a great big woods with other trees all around you and little mosses and Junebells growing over your roots and a brook not far away and birds singing in your branches, you could grow, couldn’t you? But you can’t where you are.” » (1985, p. 14-15)¹⁷

En el mismo capítulo, “Anne” refiere al sonido que emana del movimiento de las hojas de los álamos como si fueran voces:

¹⁷ En la misma línea ecofeminista, aquí habría que preguntar cuántos huérfanos en instituciones sobreviven, pero no tiene las condiciones necesarias para desarrollar todo su potencial. Más adelante retomaré el tema de la naturaleza en la obra.

« “Listen to the trees talking in their sleep.” » (1985, p. 19)

Mientras que en el capítulo 4, “Anne” advierte a “Marilla” sobre las risas del arroyo cercano a “Green Gables”:

« “I can hear the brook laughing all the way up here.” » (1985, p. 26)

Desde este mismo nivel de enunciación, Montgomery decide narrar algunos episodios de la historia empleando diálogos entre “Anne” y “Marilla” donde la niña cuenta en retrospectiva diferentes sucesos, en lugar de que se narre lo acontecido en tiempo presente alternando el texto de narrador y el texto de los personajes. Con esta estrategia la conciencia autoral logra que el lector se entere de diversos acontecimientos a través de la mirada tierna, imaginativa y detallada de “Anne”, y que los contraste inmediatamente con la escucha sensata, realista y juiciosa de “Marilla”, quien por lo general es la receptora de las narraciones de “Anne”. Esto ocurre en el capítulo 11, cuando “Anne” relata lo ocurrido en su primera visita al *Sunday-school* y al servicio dominical en la iglesia:

« “[...] I didn’t like it a bit. It was horrid.”

“Anne Shirley!” said Marilla rebukingly. » (1985, p. 64)

Así sucede también en el capítulo 13, cuando la niña regresa a casa para relatar la invitación que ha recibido:

« “Oh, Marilla,” she exclaimed breathlessly, “there’s going to be a Sunday-school picnic next week – in Mr. Harmon Andrews’ field, right near the Lake of Shining Waters. And Mrs. Superintendent Bell and Mrs. Rachel Lynde are going to make ice-cream – think of it, Marilla – *ice-cream!*”

“Just look at the clock, if you please, Anne. What time did I tell you to come in?” » (1985, p. 71)

« “[...] They’re going to have boats on the Lake of Shining Waters – and ice-cream as I told you. I have never tasted ice-cream. Diana tried to explain what it was like, but I guess ice-cream is one of those things that are beyond imagination.”

“Anne, you have talked even on for ten minutes by the clock,” said Marilla. “Now, just for curiosity’s sake, see if you can hold your tongue for the same length of time.” » (1985, p. 73)

En el capítulo 14, sucede lo mismo cuando “Anne” le cuenta a “Marilla” sus impresiones al asistir a su primer *picnic*:

« “Oh, Marilla, I’ve had a perfectly scrumptious time. Scrumptious is a new word I learned today. I heard Mary Alice Bell use it. Isn’t it very expressive? Everything was lovely. We had a splendid tea and then Mr. Harmon Andrews took us all for a row on the Lake of Shining Waters [...]” » (1985, p. 81)

Mientras que en el capítulo 18, una “Anne” emocionada le relata a “Marilla” su visita a casa de “los Barry”:

« “Mrs. Barry had the very best china set out, Marilla, just as if I was real company [...] Nobody ever used their very best china on my account before.” » (1985, p. 115)

En el capítulo 20, le cuenta de una actividad escolar de primavera llevada a cabo al aire libre:

« “Oh, it was so thrilling, Marilla. [...] folks rushed out to see us and everybody we met on the road stopped and stared after us. We made a real sensation.”

“Not much wonder! Such silly doings!” was Marilla’s response.” » (1985, p. 126)

Este mismo recurso de narrar desde el *Personentext* en retrospectiva es empleado también con “Diana” como interlocutora con un resultado diferente al que resalta de los diálogos entre “Anne” y “Marilla”. Con “Diana”, las historias que “Anne” cuenta y donde mantiene su visión “romántica” de los acontecimientos, son bien recibidas por la ingenuidad de su amiga, aunque no siempre comprendidas. Así lo señala el narrador en el capítulo 15:

« Diana hadn’t the least idea what Anne meant but she understood it was something terrible. » (1985, p. 88)

Con esto concluye el análisis de la estructura y de la función narrativa. A continuación, presento el dictamen fenomenológico del estado de las cosas.

2.1.4 Dictamen Fenomenológico del Estado de Cosas

Material autobiográfico de Montgomery constata que la idea de escribir *Anne of Green Gables* inició como un apunte en un cuaderno realizado en 1895: “*Elderly couple apply to orphan asylum for a boy. By mistake, a girl is sent them (sic)*” (Barry, Doody y Doody Jones, 1997, p. 9). Es posible suponer que una vez que la autora comienza a escribir la historia sabe cuál es el final: la niña se convierte en una joven muy querida por la pareja que la adopta y también por toda la comunidad. Ella misma cuenta con todas las cualidades necesarias para abrirse paso en la ciudad, pero elige permanecer en “Green Gables”, tras la muerte de “Matthew”.

Con ese final en mente, de regreso a los procedimientos de la Diferencia poetológica de Gerigk (Argüelles, 2017), podemos elaborar en torno a cinco momentos de *causa efficiens* cruciales en el arco narrativo empleados por la autora en la construcción del relato. Esto es, momentos de justificación intraficcional que evidencian los deseos de la protagonista y los obstáculos que encuentra a lo largo de la obra, que además legitiman y dan congruencia a la historia de una manera eficiente. Cada uno de esos **momentos de causa efficiens** se compone a su vez de una serie de acontecimientos que, encadenados, gestan una determinada situación.

El primero de dichos momentos, aparece en el capítulo 6. Aunque “Matthew” contempla la posibilidad de que “Anne” se quede en “Green Gables” a pesar de no ser niño, “Marilla” está decidida a regresarla al orfanato y es necesario que algo la haga cambiar de opinión. Camino a “White Sands” para intentar devolverla, acontece que “Marilla” escucha de la propia “Anne” su historia de vida y se conmueve. En cuanto llegan a casa de “Mrs. Spencer”, ocurre que ésta las recibe con la noticia de que no será necesario regresar a “Anne” al orfanato, ya que “Mrs. Blewett” acaba de solicitar una huérfana para que le ayude en casa con la crianza de sus hijos. Sucede que se trata de una señora hostil a quien “Marilla” no tiene en buena estima y, en lugar de sentirse aliviada porque ya no necesita ocuparse en devolver a “Anne” al orfanato, siente pesar al

imaginar que “Anne” vaya a parar con una mujer así. La inesperada –pero conveniente– aparición de “Mrs. Blewett” en la escena y su interés en “Anne” provoca que “Marilla” considere quedarse con ella, con tal de que no se vaya a vivir con “los Blewett”. Se disculpa con ambas mujeres y alega que debe consultar con “Matthew” el futuro de “Anne” en “Green Gables”. Esa serie de acontecimientos desencadena en que “Marilla” se ve en una situación que no había considerado antes: la posibilidad de quedarse con “Anne”. De vuelta en “Avonlea”, ésta le confiesa a su hermano estar dispuesta a que “Anne” permanezca en “Green Gables”, aunque no sea un niño. También revela sentir el deber darle un hogar y una educación:

« It seems a sort of duty. [...] So far as I'm concerned, Matthew, she (Anne) may stay. »
(1985, p. 38)

Una vez que “Anne” ya vive en “Green Gables”, Montgomery pone a prueba la decisión de “Marilla” en un segundo momento de *causa efficiens*. En el capítulo 14, la honorabilidad de “Anne” queda en entredicho cuando un broche de amatista de “Marilla” desaparece. Acontece que no era cualquier broche, sino uno muypreciado para ella. Ocurre además que la única que pudo haber robado o perdido el broche es la niña, pero ésta lo niega una y otra vez. Cuando “Marilla” llega a pensar que fue un error haberla adoptado, sucede que el broche reaparece y su hallazgo revela que “Anne” es una niña honesta que dice la verdad. Entonces, “Marilla” se ve en la inesperada situación de tener que admitir su error:

« I was wrong I see that now. I shouldn't have doubted your word when I'd never known you to tell a story. » (1985, p. 80)

En este momento, cualquier duda que podía tener “Marilla” sobre la decisión de haber adoptado a “Anne”, desaparece. La niña ya pertenece a “Green Gables”. Es aquí cuando la conciencia autoral decide poner a prueba la pertenencia de “Anne” a la comunidad de “Avonlea” en un tercer momento de *causa efficiens*. En el capítulo 16, con la autorización de “Marilla”, “Anne” invita a “Diana” a tomar el té una tarde en la que no habría ningún adulto en casa. Las

niñas, jugando a ser mayores, visten ropa formal; conversan con propiedad, como lo hacen las mujeres adultas de su entorno; tienen a su disposición diferentes platillos para degustar y cuentan con el permiso de “Marilla” para beber licor de frambuesa del que ella prepara. Acontece que dicho licor no estaba guardado donde “Marilla” le dijo a “Anne” que podía encontrarlo. Ocurre además que, mientras “Anne” busca la botella, encuentra una de vino de grosella casero que carecía de etiqueta o identificación alguna, por lo que la niña no puede diferenciar uno de otro. Sucede entonces que “Diana” se sirve varios vasos de vino y termina embriagada. A pesar de las explicaciones y disculpas ofrecidas, la madre de “Diana” está convencida de que “Anne” no es una buena compañía para su hija y prohíbe la amistad entre ambas. La situación escala cuando “Mrs. Barry” le cuenta lo acontecido a “Mrs. Lynde”:

« “Mrs. Lynde was up to see Mrs. Barry today and Mrs. Barry was in an awful state,” she wailed. “She says that I set Diana drunk Saturday and sent her home in a disgraceful condition. And she says I must be a thoroughly bad, wicked little girl and she’s never, never going to let Diana play with me again.” » (1985, p. 100)

Si la afrenta de “Anne” fue evidenciada ante la sociedad de “Avonlea”, su reivindicación tenía que provenir de una persona respetada por toda la comunidad. En el capítulo 18, se narra cómo la hija pequeña de “los Barry” enferma gravemente de difteria cuando sus padres, al igual que la mayoría de los adultos, estaban lejos de “Avonlea” asistiendo a un evento político. En su desesperación, acontece que “Diana” busca ayuda en “Green Gables” y, mientras “Matthew” sale en carreta a buscar algún doctor, “Anne” y su amiga corren a la casa de ella para cuidar de la pequeña “Minnie May”. Ocurre que “Anne”, con la experiencia que tiene por haber cuidado a los hijos de “Mrs. Thomas” y “Mrs. Hammond” en el pasado, sabe cómo salvar a la niña: administrando ipecacuana y ayudándola a expectorar con compresas de agua caliente. Para cuando llega de madrugada “Matthew” con “el doctor de Spencervale”, todo está bajo control gracias a “Anne”. Al día siguiente, el médico pone al tanto de lo sucedido a “los Barry”:

« “That little red-headed girl they have over at Cuthbert’s is as smart as they make ‘em. I tell you she saved that baby’s life, for it would have been too late by the time I got here. She seems to have a skill and presence of mind perfectly wonderful in a child of her age.” » (1985, p. 113)

Con lo acontecido, “Mrs. Barry” se ve en la situación de aceptar su error y lamentar no haberle creído a “Anne” el incidente del vino de grosella. Además, acepta que reanude su amistad con “Diana” y le extiende una invitación para un concierto en “el hotel de White Sands”. La honorabilidad de “Anne” queda públicamente evidenciada. Para “Mrs. Barry” el hecho de que “Anne” sea una niña huérfana ha dejado de tener una carga negativa.

Más adelante, en el capítulo 23, la conciencia autoral decide poner en evidencia cómo “Anne” no solo es aceptada por “Marilla” y el resto de la comunidad, sino además es muy querida con el desarrollo de un cuarto momento de *causa efficiens*. Acontece que la protagonista sufre un accidente al caer de un tejado y se fractura un pie. Cuando “Marilla” la observa a lo lejos sin fuerzas y en brazos del “padre de Diana”, la voz narrativa advierte:

« At that moment Marilla had a revelation. In the sudden stab of fear that pierced to her very heart she realized what Anne had come to mean to her. She would have admitted that she liked Anne –nay, that she was very fond of Anne. But now she knew as she hurried wildly down the slope that Anne was dearer to her than anything on earth. » (1985, p. 113)

Ocurre además que, durante las semanas de convalecencia, “Anne” recibe múltiples muestras de afecto por parte de sus compañeras de la escuela, “Mrs. Lynde”, “Mrs. Allan” y hasta “Mr. Bell”, el superintendente de la escuela dominical:

« “Everybody has been so good and kind, Marilla” sighed Anne happily, on the day when she could first limp across the floor. “It isn’t very pleasant to be laid up, but there *is* a bright side to it, Marilla. You find out how many friends you have. Why, even Superintendent Bell came to see me, and he’s a very fine man.” » (1985, p. 147)

Una vez que “Anne” es aceptada y querida en su comunidad, justo antes de que empiece sus estudios para licenciarse como docente en la “Academia Queens”, la conciencia autoral

decide proyectarla regionalmente al elaborar en torno a un nuevo momento de *causa efficiens*. En el capítulo 33, acontece que “Anne” es invitada a tener una intervención en un evento en el hotel de “White Sands” a beneficio del hospital de “Charlottetown”. Ocurre que también participarían algunas mujeres de poblados aledaños, pero ella es la única de “Avonlea” con un rol activo en el programa de actividades. Al llegar al lugar, el texto del narrador señala que la protagonista se siente asustada y “rústica”, pues entre los asistentes hay gente adinerada de la región, extranjeros e incluso, una elocucionista profesional. Todos ellos están reunidos en un gran salón iluminado con energía eléctrica. Aquí me permito destacar que es la primera vez en la novela que la voz narrativa hace referencia a la electricidad, pues seguramente en las áreas rurales, como “Avonlea”, tardó algunos años más en llegar:

« The electric lights dazzled her eyes. » (1985, p. 210)

Es en este escenario donde la presentación de “Anne” *The Maiden’s Vow*, de la poetisa escocesa Carolina Oliphant, es recibida con ovaciones y un “estallido de aplausos”. Al pasar una segunda vez al escenario para satisfacer la solicitud de la audiencia, queda de manifiesto que el talento de “Anne” es más que solo “talento local” de “Avonlea”:

« Anne tripped back and gave a quaint, funny little selection that captivated her audience still further. The rest of the evening was quite a little triumph for her. » (1985, p. 212)

Por último, en la construcción de este arco narrativo, ocurre que “Anne”, en su paso por la “Academia Queens”, continúa desempeñándose extraordinariamente y obtiene la licencia para ser docente en un año –no en dos– y ganar “la beca Avery” para estudiar arte en la “Universidad Redmond” el siguiente otoño. Es durante ese verano que la conciencia autoral hila una serie de acontecimientos imprevistos que cambian el rumbo de vida de la protagonista y ponen el punto final al primer libro de la saga.

La conciencia lectora estaba al tanto de los problemas de salud de “los Cuthbert”: “Matthew” sufría del corazón y “Marilla” de los ojos. Lo que el lector no podía anticipar era que

Montgomery decidiera que la noticia de la quiebra del banco donde “los Cuthbert” tenían todos sus ahorros provocara la muerte súbita de “Matthew”. Por su parte, “Marilla”, considerando que “Anne” se irá a la universidad en septiembre y ante la amenaza de quedarse ciega, toma la decisión de vender “Green Gables” sin consultarlo con ella. En el capítulo final “*The bend in the road*”, la joven protagonista decide declinar “la beca Avery”, alquilar las tierras de “Green Gables” a “Mr. Barry”, emplearse en la escuela local como maestra, seguir estudiando por correspondencia y cuidar de “Marilla”. Cuando “Anne” le cuenta su decisión ella responde:

« “I feel as if you’d given me new life. I guess I ought to stick out and make you go to college – but I know I can’t, so I ain’t going to try. I’ll make it up to you though, Anne.” » (1985, p. 236)

Una vez identificados los momentos *causa efficiens* en el arco narrativo, me gustaría referir que Lucy Montgomery, en tanto inteligencia autoral, ofrece como bosquejo de humanidad la reconfiguración imaginativa, benévola y pacífica de la realidad ante el desamparo de la orfandad, y el amor por la vida ante la fortuna de poder abrazarla y gozarla, pese a todas las estructuras externas predeterminadas.

En *Anne of Green Gables*, lo más destacado de este simple “*plot*” o **esquema argumental**, como se le conoce a Shklovski (en Todorov, 2002, p. 128) “una niña quiere A, y para ello debe realizar B”, radica en la inversión de la expectativa claramente visible. Aquí me permito postular como **causa finalis** esta inversión de la trama donde los personajes de apoyo en *Anne of Green Gables* reconfiguran su realidad a un nivel superior. Esto porque al final de cada segmento, Montgomery logra que el mundo circundante y las personas en torno a “Anne” cobren una noble relevancia existencial y un sentido depurado de pertenencia al mundo vital circundante. Si en un esquema clásico estos personajes hubieran servido de antagonicos para resaltar las cualidades nobles de la protagonista, con Montgomery se convierten también en personajes entrañables para la conciencia lectora. Gracias al amor y el privilegio de cordialidad

que “Anne” les brinda, los demás terminan reconfigurando su realidad. Eso es lo que Montgomery plantea desde su doble tratamiento poetológico de un esquema básico de relato, aparentemente trivial.

Para enfatizar lo anterior, me permito señalar que, si bien *Anne of Green Gables* responde a un esquema clásico del tipo *Bildungsroman* y a lo largo de la obra observamos el crecimiento de la niña-mujer, el mayor cambio ocurre en el personaje de “Marilla” al adoptarla. En el capítulo 9, ella misma advierte a “la señora Lynde” que, desde la llegada de “Anne” a “Tejas Verdes”, la casa parece un lugar diferente. En el capítulo 10, el *Erzählertext* advierte que cuando la niña toma la mano de “Marilla” por primera vez, ésta siente algo muy placentero desbordando su corazón. En el capítulo 30, desde el mismo texto del narrador se advierte que “Marilla” no había aprendido cómo expresar abiertamente su amor con palabras hacia “Anne” y que con ella era especialmente exigente y crítica. Ya para el capítulo 34 la conciencia lectora advierte que “Marilla”, quien siempre promovía una forma austera en el vestir de la niña, ahora hace concesiones para ajustarse a la moda en el vestir de “Anne” y sin cargo de conciencia. Mientras que en el capítulo 37, “Marilla” ya es capaz de expresar con palabras sus sentimientos hacia ella:

« “I don’t know what I’d do if you weren’t here—if you’d never come. Oh, Anne, I know I’ve been kind of strict and harsh with you maybe—but you mustn’t think I didn’t love you as well as Matthew did, for all that. I want to tell you now when I can. It’s never been easy for me to say things out of my heart, but at times like this it’s easier.” » (1985, p. 230)

2.1.5 Lo que la literatura de Montgomery sabe del mundo

Como lo señalé anteriormente en el apartado “Lectura desde el Plano del Mundo Natural”, Lucy Montgomery ofrece al inicio de *Anne of Green Gables* las pautas espacio-temporales propias de un poblado de la Provincia de la Isla Príncipe Eduardo en la costa este de Canadá en el mes de junio. Con esta donación de sentido al comenzar la obra, la inteligencia autoral favorece la creación de un esquema de realidad en el mundo posible. Enseguida, ella misma amplía las

descripciones al detallar dónde específicamente en “Avonlea” se ubica la casa de la “señora Rachel Lynde”:

« [...] just where the Avonlea main road dipped down into a little hollow, fringed with alders and ladies' eardrops and traversed by a brook.” (1985, p. 3)

Más aún, al referirse a la manera en que “la señora Rachel” se conduce con el resto de los pobladores:

« “There are plenty of people, in Avonlea, and out of it, who can attend closely to their neighbor's business by dint of neglecting their own; but Mrs. Rachel Lynde was one of those capable creatures who can manage their own concerns and those of other folks into the bargain. » (1985, p.3)

A continuación, la inteligencia autoral relata esa tarde de junio cuando, sentada junto a la ventana mientras su esposo sembraba nabo y una miríada de abejas sobrevolaban las flores del huerto, la “señora Rachel” ve a “Matthew Cuthbert” pasar vestido de camisa y saco. Sabe bien que su vecino tendría que estar sembrando nabo esa tarde y, como no logra descifrar el motivo que llevaría a “Matthew” a salir en carreta, su curiosidad la lleva hasta la puerta de “Green Gables” para interrogar a “Marilla” sobre el paradero de su hermano.

Por medio de un relato sencillo, pero verosímil como el anterior, Montgomery instaura sentido desde las primeras páginas de la obra y favorece la creación del mundo posible al que accede la conciencia lectora por medio del pacto ficcional. Aquí me permito agregar que la analogía entre ese mundo posible y el mundo real no-literario nos lleva a determinar que en cada núcleo de mundo posible está el lector como sujeto que genera sentido y se apropia de él (Kerckhoven, 1985, p. 182). En consecuencia, el mundo habitable de ese lector se enriquece por la experiencia estética y existencial contenida en el texto literario, en este caso, de una obra clásica.

Anne of Green Gables ofrece un relato *sui generis* donde encontramos bosquejos de humanidad desde la conciencia de una niña de once años, y cuyo resultado conduce al diálogo entre una novela de aprendizaje y una incipiente mirada ecofeminista.

Si bien la protagonista experimenta una serie de cambios a lo largo de la historia como se espera en una novela de aprendizaje, ya he señalado antes que la mayor transformación ocurre en el personaje de “Marilla”. Como mencioné al detallar la inversión de la expectativa, la inteligencia autoral detalla, desde el texto del narrador, la transformación de este personaje. Las unidades de sentido que hila Montgomery evidencian la evolución del sentir de “Marilla” hacia “Anne” desde el deber hacer por una pequeña huérfana hasta la ternura y, finalmente, el amor como si fuera sangre de su sangre:

« “I love you as dear as if you were my own flesh and blood and you’ve been my joy and comfort ever since you came to Green Gables.” » (1985, p. 230)

Si nos permitimos observar a “Marilla” como lectora de su propia vida, ella misma da cuenta de su limitada capacidad de expresar cariño y ternura con gestos y palabras. Por otro lado, me atrevo a conjeturar que la conciencia lectora puede atender a dichas descripciones, significarlas desde su mundo real no-literario y apropiarse de las emociones que surgen del vínculo que se genera entre “Anne” y “Marilla”.

Por otra parte, en el relato de Montgomery descubrimos además una admiración paradigmática por la naturaleza expuesta tanto a nivel del discurso de los personajes, como del discurso del narrador. Como señalaré más adelante en el apartado relacionado con medioambiente, es posible suponer que Montgomery “sabía” de primera mano nombres y características de su entorno natural y decidió que tanto la voz narrativa como la protagonista compartieran estos “saberes”. No obstante, solo en la medida que la conciencia lectora cuente con los campos semánticos internos y externos de referencia (Harshaw 1997) podrá apropiarse de los significados ahí contenidos.

2.2 Análisis a la Traducción de Editorial Molino

De acuerdo con la propuesta de Gemma Lluch (2004) para analizar relatos infantiles y juveniles, en este segmento abordaré los paratextos a considerar antes de leer el relato, a partir de la noción de éstos desarrollada por Gérard Genette: elementos que ayudan al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. (Genette, 1987 citado en Lluch, 2004, p. 47) Lo anterior toda vez que resultará de utilidad para la propuesta didáctica de esta investigación.

De los paratextos de la traducción de Editorial Molino (2017a y 2017b), el primero que salta a la vista es el número de páginas y esto se debe a que dicha versión dividió el primer tomo de la saga de Montgomery en dos libros: *Ana de las Tejas Verdes: La Llegada* con 179 páginas, y *Ana de las Tejas Verdes: Una amistad para siempre* con 231 páginas. Esta decisión bien pudiera deberse a la intención de la Editorial de hacer coincidir cada tomo con las temporadas de la serie de Netflix *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, et al, 2017), o al deseo de ofrecer un volumen que, con un menor número de páginas, apelara a un lector de menor edad.

La portada y contraportada son coloridas y se centran en la historia al mostrar a los personajes principales y al incluir una breve descripción de la novela en el reverso del libro. Cabe destacar que la publicación no cuenta con información o fotografía de la autora, dado que solo aparecen las iniciales de su nombre y su apellido. La contraportada adicionalmente contiene indicador de edad: 9+.

El lomo del libro evidentemente apela a la lealtad del consumidor al evidenciar que se trata de los tomos 1 y 2 de una colección. El título del libro "*Ana de las Tejas Verdes*" aparece en repetidas ocasiones en la portada, contraportada, lomo y páginas interiores. Los capítulos están enumerados y contienen la ilustración de un sombrero de niña y de unas manzanas. La presencia de los títulos de los capítulos resulta importante para el lector infantil, dado que le

brindan información para que pueda formular hipótesis o anticipar los hechos que encontrará en cada capítulo. Esta edición de Molino no cuenta con dedicatoria, a pesar de que el primer libro de la saga de “Anne Shirley” fue dedicado por Montgomery a la memoria de sus padres.

Adicional a las ilustraciones antes mencionadas, al interior del libro se encuentran 16 dibujos en los 17 capítulos que conforman el tomo 1, y 16 dibujos en los 21 capítulos del tomo 2. Algunos capítulos tienen dos ilustraciones y otros no contienen ninguna. Todas ellas capturan un momento narrado en el capítulo donde se ubica el dibujo.

A manera de comentario final sobre los paratextos, me gustaría señalar que todas las ilustraciones de “Anne” que aparecen refuerzan la descripción que de ella se hace en la novela: pecosa; con cabello rojizo; al principio, con ropa muy humilde y después más estilizada; en muchas ocasiones en un entorno natural; a veces devastada, otras con una sonrisa que muestra su gozo por la vida.

2.3 Notas sobre Medioambiente y Género en *Anne of Green Gables*

Tal como expuse en las primeras páginas de esta investigación, otros ya han analizado a profundidad *Anne of Green Gables* a partir de un enfoque centrado en la naturaleza, desde el ecofeminismo y la teoría crítica de género. Entre ellos, puedo destacar el trabajo de Martinsson (2021), quien en “Ecofeminism in Anne of Green Gables: Giving up the Connection to Nature and Becoming a Proper Lady” se ocupa de la relación de “Anne” y la naturaleza a través de las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesa la protagonista en la primera novela de la saga. Mientras que en “Why Anne makes us dizzy: reading “*Anne of Green Gables*” from a gender perspective” McQuillan y Julie Pfeiffer (2001) abordan los tres niveles de análisis propuestos por Risman en *Gender Vertigo* (1998): individual, interaccional e institucional.

En este apartado no pretendo presentar un análisis exhaustivo de estas cuestiones, sino retomar algunos elementos relacionados con el medioambiente y el género, a fin de cumplir con

los objetivos específicos establecidos en la Introducción de esta investigación. El material aquí reunido será de utilidad en la planeación de las secuencias didácticas del capítulo 3 y en la elaboración de la propuesta didáctica del capítulo 4, por esta razón en estas notas empleo la traducción al español de Editorial Molino. Solamente cito la versión original en inglés en las ocasiones que es preciso para enfatizar alguna cuestión que la traducción no contempló.

Para entrar en materia de **medioambiente**, comienzo por abordar la categoría de “lugar” y “espacio” al considerarla fundamental en los estudios literarios y culturales, tal como lo señala Gisela Heffes (2014b, p. 14). De manera concreta, en las siguientes páginas recorro a las tres instancias en el desarrollo de la ecocrítica, mismas que mencioné en mi Marco Referencial al referirme a Glotfelty (1996) en Heffes (2014b, p. 15).

La primera de ellas consiste en identificar cómo está representada la naturaleza en la obra de Montgomery; la segunda en redescubrir y revalorizar *Anne of Green Gables* como texto estrechamente vinculado con la naturaleza; y, la tercera, observar a través de diversas teorías “las construcciones simbólicas de las especies y su relación con el medio ambiente” (2014b, p. 12)

Primeramente, refiero a las diferentes representaciones de la naturaleza en la obra, la cual se encuentra en el *incipit* en forma del camino de tierra decorado con alisos y aretillos en flor, y en los párrafos finales de la obra, en forma de cielo con estrellas que titilan por encima de las puntas de los abetos ubicados en la hondonada. Mientras que, durante el desarrollo de la novela, la naturaleza está representada en una variedad de formas que apelan a “Anne” de diversas maneras. En el capítulo 4, por ejemplo, se narra cómo la mañana -con los rayos del sol, el cielo azul, el cerezo en flor que se veía por la ventana, los huertos a ambos lados de la casa, las flores moradas de lilas, el prado verde lleno de tréboles, el arroyo, los abedules rodeados de los helechos, el musgo y las plantas silvestres que “Anne” podía ver por la ventana- fueron causa

de alegría para la niña. Aunque la noche anterior supo que no podría quedarse en “Tejas Verdes”, la naturaleza esa mañana la alegraba y así se lo hizo saber a “Marilla”:

“ –Esta mañana no estoy desesperada, nunca puedo estarlo por las mañanas, ¿no es fantástico que existan las mañanas? [...] Pero es más fácil estar alegre y sobrellevar la tristeza cuando brilla el sol.” (2017a, pp. 46-47)

Por otro lado, la naturaleza despierta la curiosidad de la protagonista recién llegada a “Tejas Verdes”, misma que la lleva a explorar el entorno natural, para luego dar cuenta de sus hallazgos a “Matthew” y “Marilla”:

“Ana había aprovechado al máximo aquellas dos semanas. Ya conocía todos los árboles y arbustos de la zona, había descubierto un sendero que salía del huerto de manzanos y atravesaba un bosque, se había hecho amiga del arroyo y había cruzado el puente que desembocaba en una colina boscosa. Llevaba a cabo sus exploraciones en los escasos ratos de juego que le permitían, y luego dejaba medio sordos a Matthew y a Marilla contándoles sus hallazgos.” (2017a, pp. 85-86)

Igualmente, la naturaleza es fuente de ensoñación y detonador en la imaginación de “Anne”:

“El señor Bell rezó una oración larguísima, así que me puse a mirar el Lago de las Aguas Brillantes por la ventana.” (2017a, p. 110)

“ –Mientras planchaba, trataba de dar con un nombre para una isla que Diana y yo descubrimos arroyo arriba.” (2017b, p. 36)

“ –No puedo ir por el Bosque Encantado, Marilla –respondió Ana desesperada.

La mujer la miró fijamente.

–[...] ¿Qué diantres es el Bosque Encantado?

–El bosque de abetos que hay al otro lado del arroyo.” (2017b, p. 37)

“ –Me parece increíble que el trimestre esté a punto de acabarse –comentó Ana. – . ¡Solo queda una semana para los finales! A veces me siento como si fueran lo más vital del mundo, pero después miro cómo florecen los árboles a nuestro alrededor y no me parecen ni la mitad de importantes.” (2017b, pp. 197-198)

Aquí es oportuno señalar que la versión original en inglés no solo habla de árboles que florecen, sino que elabora al respecto:

« “[...] Girls, sometimes I feel as if those exams meant everything, but when I look at the big buds swelling on those chestnut trees and the misty blue air at the end of the streets they don’t seem half so important”. » (1985, p. 222)

Adicionalmente, me gustaría destacar que los cambios estacionales propios de la naturaleza constituyen indicios de saltos en el tiempo de la narración y producen a su vez otros cambios en la historia. Así, mientras el paisaje modifica su aspecto al reverdecer, florear, tornarse de color a ocres o vestirse de blanco, al interior de la obra hay cambios en la tela de los vestidos de las protagonistas; el claro en el bosque denominado por “Anne” “Violet Vale” justifica su nombre al florecer en primavera; la protagonista pueda regresar o no “Tejas Verdes” si toma un trabajo fuera de “Avonlea”:

“-[...] puedo ir y volver con la carreta todos los días, al menos mientras haga buen tiempo.” (2017b, p. 225)

En *Anne of Green Gables*, la naturaleza es alegorizada para incorporarse narrativamente como un personaje complejo, pues está presente en muchas formas y para cada una de ellas la inteligencia autoral elige llamarla por el nombre específico que corresponde a cada especie. Estas alocuciones, si bien tienden a ser más largas y detalladas desde el texto del narrador, también aparecen en el texto de los personajes en los diálogos de “Anne”, manteniendo a lo largo de la obra una complicidad entre el narrador y la protagonista, como ya había mencionado antes. Ambos mantienen una relación personal con los elementos de la naturaleza, o como se dice en inglés *on a first name basis*. Más adelante, al referirme a la tercera instancia de la ecocrítica, retomaré dicha peculiaridad de la obra.

Por último, una vez señalado cómo está representada la naturaleza en la obra, es indispensable indicar cómo *no* está representada. Es posible suponer que, en ese entorno natural de área de cultivo, jardines, granjas, praderas y bosques, había una gran variedad de insectos, aves, roedores y mamíferos, sin embargo, la autora decidió prescindir de ellas. Destaca la poca presencia de especies animales en la obra, a decir: un ave, las yeguas que mueven la carreta, las vacas que suelen ordeñar “Marilla” y “Matthew”, gallinas¹⁸, ranas cantando en el “Lago de las Aguas Brillantes”, un ratón ahogado en una receta de pudín de ciruela y algunas abejas sobrevolando el jardín de flores de “la familia Barry”. Esta omisión llama especialmente la atención en nuestro tiempo, dada la tendencia a repensar las relaciones entre el ser humano y otras especies animales, dado que ambos compartimos el mismo espacio natural.

En este mismo sentido, llama la atención que tampoco hay alguna tormenta eléctrica, de hielo o de nieve; ni huracanes, inundaciones o incendios, a pesar de ser los peligros habituales a los que se enfrentan los pobladores de las provincias marítimas canadienses. Tampoco encontramos en la historia el manejo de la basura y los residuos, ni otras desventuras, ciertamente menos devastadoras que las anteriores, pero de igual forma inherentes a las áreas naturales: conejos que comen las flores del jardín de “los Barry”, la proliferación de especies de flores invasivas, como la *Bouncing Bet* si “Mrs. Barry” no le destina tiempo a controlarla. No vemos a “Marilla” deshierbando o plantando en su jardín o a “Matthew” preparando fertilizante casero. Como señala Margaret Atwood en el prólogo de la traducción de la editorial Edelvives, el de *Anne of Green Gables* “es un mundo pastoril de jardines y árboles en flor, no de montañas y huracanes” (2020, p. 322).

Después de haber reparado en la forma en cómo está (y no está) presente la naturaleza en la obra, me gustaría aludir a la segunda instancia propuesta por Glotfelty y referida por Heffes

¹⁸ Aunque no se mencionan las gallinas expresamente, sabemos que “Anne” tiene dinero de la venta de huevo, ya que con él paga la tintura verde que le compra a un vendedor ambulante.

(2014b) para señalar que, ciertamente, *Ana la de Tejas Verdes* es un texto literario estrechamente vinculado a la naturaleza y que puede ser redescubierto desde esta perspectiva. En el capítulo 3, detallo algunas estrategias empleadas en la intervención pedagógica, mientras que en el capítulo 4 presento una propuesta didáctica que incluye, entre otros, el tema de naturaleza.

Finalmente, en la tercera instancia de la ecocrítica me enfoco en la construcción simbólica de los jardines de “los Cuthbert” y de “los Barry”, de acuerdo con la propuesta de la autora Clara Obligado (2021); así como en la construcción del paisaje a partir del lenguaje, de acuerdo con lo planteado por Benöhr y Aranda (2024).

Para observar la construcción simbólica de los jardines arriba mencionados, propongo partir de un fragmento de *Todo lo que crece* (2021) de Obligado, quien juega a cuestionarse sus propias formas de existir en el mundo al decir:

“(…) arraigar. Dar forma a lo que crece, situarlo. Ni setos bien cortados, ni confusos laberintos. Podría proponer un juego: si fuera un jardín, ¿qué jardín sería? ¿Silvestre o formal? ¿Romántico? ¿Dejaría todo a la vista o habría zonas ocultas?”

Este orden de ideas llevado al texto literario nos haría cuestionar si “Marilla” y “Mrs. Barry” fueran un jardín, ¿qué jardín serían? ¿Serían silvestres o formales? ¿Serían jardines románticos? ¿Dejarían todo a la vista o habría zonas ocultas? Como mostraré a continuación, en el diseño de ambos jardines Montgomery contribuye a la construcción de dichos personajes.

En el capítulo 1, la descripción del medioambiente natural de “Green Gables” parece una extensión corporal de la mujer seria y práctica que es “Marilla”:

“La señora Rachel llegó al jardín trasero de Las Tejas Verdes, que siempre estaba verde y cuidado, flanqueado por árboles a ambos lados. Ella opinaba que Marilla Cuthbert barría más aquel patio que la propia casa.” (2017a, p. 8)

En las áreas verdes que rodean “Green Gables” hay árboles, pasto y huertos, pero no hay jardín de flores. Como destacan Barry, Doody y Doody Jones en *The Annotated Anne of*

Green Gables (1997, p. 436), la única flor, además de aquellas presentes en los árboles frutales, es mencionada en el capítulo 4 y se trata de un geranio, del cual ya había hablado antes cuando me referí la costumbre de “Anne” de poner nombre a las cosas. En la versión original de la obra, no es cualquier geranio, se trata de un *apple scent geranium*, cuya especie puede usarse en la cocina para ensaladas o al hornear pan. Es así como el texto del narrador nos indica que la única flor que crece en “Green Gables” es una flor comestible, no solo decorativa. “Marilla”, la misma que se niega a coser un vestido para “Anne” con mangas abultadas -aunque estén de moda- para no desperdiciar tela, tampoco crece en su propiedad flores de ornato.

En esta misma línea, podemos referir al jardín de “la familia Barry”. En el capítulo 12 de la versión original en inglés, antes de que la consciencia lectora tenga información relevante sobre ellos, se describe a detalle el jardín estilo inglés de su propiedad, con un derroche de texturas, formas, colores y fragancias:

« The Barry garden was a bowery wilderness of flowers [...] It was encircled by huge old willow and tall firs, beneath which flourished flowers that loved the shade. Prim, right-angled paths, neatly bordered with clam-shells, intersected it like moist red ribbons and in the beds between old-fashioned flowers ran riot. There were rosy bleeding-hearts and great splendid crimson peonies, white, fragrant narcissi and thorny, sweet Scotch roses; pink and blue and white columbines and lilac-tinted Bouncing Bets; clumps of southern-wood and ribbon grass and mint; purple Adam-and-Eve, daffodils, and masses of sweet clover white with its delicate, fragrant, feathery sprays; scarlet lightning that shot its fiery lances over prim white musk-flowers; a garden it was where sunshine lingered and bees hummed, and winds, beguiled into loitering, purred and rustled¹⁹. » (1985, p. 68)

De acuerdo con la descripción anterior, podemos aludir a las dicotomías “lo natural y lo artificial”, “lo domesticado y lo salvaje”, pues se trata de un jardín donde coexisten flores salvajes y cultivadas, donde hay conchas como elemento natural decorativo -recordándonos que

¹⁹ Es posible suponer que no todas las flores del jardín de “los Barry” floreaban al mismo tiempo cuando “Anne” llega por primera vez a la casa de “Diana” aquel día cuando llevaba tres semanas viviendo en “Green Gables”. Quizá la voz narrativa sabe reconocer las plantas por sus hojas, aunque no tengan flores, quizá la voz narrativa sabe qué crecen “los Barry” en su jardín antes que “Anne”.

“Avonlea” es un poblado ubicado en la costa-, pero donde no está presente ningún objeto de ornato elaborado por el hombre, como fuentes o bancas, comunes en los jardines románticos.

Lo natural y lo artificial también coexisten lejos de los jardines de “los Cuthbert” y “los Barry”, en el espacio que “Anne” y su amiga “Diana” llaman “Idlewild” donde, entre abedules blancos, las niñas construyen una casita de juegos decorada con platos viejos y un pedazo de vidrio que en otro tiempo era parte de una lámpara.

Ahora bien, en la construcción del paisaje por medio del lenguaje me permito retomar el hecho de que, en la obra original en inglés, Montgomery llama a cada árbol, planta o flor por su nombre. Para esto, refiero la propuesta de Jens Benöhr y Nicolás Aranda (2024) quienes consideran que el paisaje:

“(…) depende del observador, quien lo percibe, valora y modifica según su cultura y lenguaje. En suma, podríamos decir que el paisaje es un proceso inacabado o en constante construcción y, si bien es fruto de nuestras formas de pensar el entorno, al mismo tiempo tiene el poder fundamental de configurarnos como seres vivientes al darnos un contexto”. (2024²⁰)

Seguramente, Montgomery como inteligencia autoral estaba familiarizada con los nombres de árboles, plantas y flores, y decide que la voz narrativa y la protagonista compartan con ella su forma de percibir y valorar el paisaje. Es así como, en lugar de hablar de “trees”, en *Anne of Green Gables* se hace referencia a la presencia de: *alders, lombardies, birches, chestnuts trees, spruces and fir trees, willows, cherry trees, apple trees, wild plums, maples*, entre otros. En vez de hablar de “flowers”, se especifica que son: *ladies’ eardrops, Scotch roses, wild roses, buttercups, tiger lilies, red ribbons, bleeding hearts, crimson peonies, white narcissi, columbines, Bouncing Bets, southern wood, Adam-and-Eve, daffodils, sweet clover, scarlet lightning, musk-flower, June bells, aerial starflowers, Mayflowers*, por mencionar algunas.

²⁰ El formato de la fuente citada no contiene números de página.

Mientras que se hace referencia a la presencia de: *fern, palm-like clumps of water fern, red ribbons, mint, ribbon grass*, en lugar de hablar de arbustos o de pasto. También se señalan otros elementos de la naturaleza como: *brook, hollow, woods, stream, orchards, apple orchards, farmsteads, red roads, woodland, fir coppice, pink sunsets, golden afternoons y red sandstones*.

A través del dominio del lenguaje indicado, Montgomery construye con precisión el paisaje de *Anne of Green Gables*. Mencionar a cada especie por su nombre acarrea una serie de rasgos distintivos, tales como su forma, color, fragancia, tamaño, si son silvestres o fueron cultivados. Todas estas peculiaridades se pasan por alto si se les nombra en conjunto a las especies: “flores”, “árboles” o “plantas”. Lo mismo ocurre cuando no se comparte el conocimiento de sus nombres en inglés, pues solo al contar con la imagen visual de cada una de las especies sería posible resignificar dichos nombres. Así sucedería, por ejemplo, al ver una imagen de las flores *bleeding hearts*. Advertiríamos que sus pétalos rojos tienen, en efecto, forma de corazón y observaríamos que, en la parte inferior, la flor cuenta con un pétalo rojo de menor tamaño que parece una gota.

Ahora bien, para abordar la categoría de “**género**”, hay que comenzar por señalar que la obra que nos ocupa refleja claramente el sistema patriarcal imperante en la época de Lucy Montgomery. Desde los primeros capítulos, los roles de género y la división sexual del trabajo se despliegan a través del discurso de los personajes. En diferentes pasajes de la obra se observa “la asignación diferenciada de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales a mujeres y hombres” (Brito Domínguez, 2016, p. 63), como lo mostraré a continuación.

En el capítulo 1, la conciencia lectora sabe que “los Cuthbert” necesitan la mano de obra de un chico para que ayude en la granja. Es en el capítulo 3 que “Anne” se percata de esto en cuanto llega a “Tejas Verdes” y escucha una conversación entre “Marilla” y “Matthew”:

“ –¡No me quieren porque no soy un niño! –gritó.” (2017a, p. 34)

Preparar el té es cosa de mujeres, no de hombres; “Matthew” espera que se prepare a tiempo:

“–Voy a salir a guardar la mula, Marilla. Ten el té listo para cuando vuelva.” (2017a, p. 37)

En “Tejas Verdes”, “Marilla” o “Anne” son las encargadas de preparar los alimentos para “Matthew” y para el chico que labora en la granja:

“–Esta tarde voy a salir, Ana, y regresaré tarde. Tendrás que preparar la merienda a Matthew y a Jerry, así que procura no olvidarte de hacer el té, como la última vez.” (2017a, p. 158)

Atender al marido es responsabilidad de la esposa:

“–Bueno, mi madre también era profesora en el instituto, pero dejó de trabajar cuando se casó.” (2017a, p. 55)

Está claro que en la comunidad rural de “Avonlea”, la asignación de tareas tenía una base cultural donde prevalecía la subordinación femenina, tal como lo señala Ortnier en Brito Domínguez (2016). En el capítulo 16 de la versión original en inglés, se especifica que mientras “Marilla” asiste a una junta de la “Aid Society” en “Carmody”, “Matthew” transporta la cosecha de papa hacia el buque para la venta:

«“I’m going to a meeting of the Aid Society at Carmody this afternoon, Anne [...] Matthew’ll be late coming in to tea since he’s hauling potatoes to the vessel.” » (1985, pp. 95-96)

No obstante, de acuerdo con la revisión de Moran (2010) a los discursos éticos del cuidado, presentes en la narrativa de Montgomery, “Matthew” juega el rol de cuidador de “Anne” por medio de la escucha atenta y a través de sus reflexiones sobre ser “niña buena”, como cuando él le pide que considere ofrecer una disculpa a “Mrs. Lynde” en el capítulo 10. En ambas instancias, el cuidado que ejerce “Matthew” desafía la noción patriarcal imperante de finales del siglo XVIII, que consideraba el cuidado como una actividad exclusiva de las mujeres (2010, p. 59).

Tal como señala Brito Domínguez (2016), es preciso cuestionar la división sexual del trabajo por el orden jerárquico y la desigualdad que trae como consecuencia para las mujeres. En un acto de verosimilitud al interior de la obra, Montgomery evidencia que desde aquella época había opiniones divididas en algunas cuestiones de género. Así ocurre con el acceso de mujeres a la educación superior. Mientras “los Barry” y “la señora Lynde” se oponen a ella, “Marilla” la apoya y así se lo hace saber a “Anne”:

“ –Cuando Matthew y yo decidimos criarte, acordamos que haríamos todo lo que pudiéramos por ti y por darte una buena educación. Siempre tendrás un hogar en Las Tejas Verdes mientras Matthew y yo estemos aquí, pero nadie sabe lo que puede pasar en este mundo incierto, así que creo que deberías estar preparada para ganarte la vida por ti misma. Por lo tanto, si quieres, puedes unirme a la clase de preparación para la universidad, Ana.” (2017b, pp. 139-140)

El resultado es que “Anne” se prepara para presentar el examen de admisión, mientras que su amiga “Diana” no corre con la misma suerte. En este mismo sentido, entre los personajes también hay desacuerdo en lo relacionado con la ordenación de mujeres como ministras de culto. En una conversación con “Marilla”, “Anne” repara en el tema:

“ –¿Por qué las mujeres no pueden ser pastoras, Marilla? Se lo pregunté a la señora Lynde y se quedó pasmada, me dijo que sería algo escandaloso. Me explicó que cree que en Estados Unidos sí hay mujeres pastoras, pero que gracias a Dios en Canadá todavía no hemos llegado a eso, y que espera que no llegemos nunca. Pero yo no lo entiendo. En mi opinión las mujeres serían unas pastoras espléndidas. Estoy segura de que la señora Lynde reza tan bien como el superintendente Bell, y que con un poco de práctica también podría predicar.

–Sí, yo también estoy segura –replicó Marilla secamente.” (2017b, pp. 150-151)

Asimismo, la novela explora el debate entre los personajes en torno al voto femenino. “Mrs. Rachel Lynde”, ferviente opositora de la educación superior para mujeres y de la ordenación de éstas, defiende el voto femenino vehementemente.

“ La señora Lynde dice que si las mujeres tuvieran derecho a voto, no tardaríamos en ver un cambio maravilloso.” (2017b, pp. 150-151)

En torno al personaje de “Anne” predominan los personajes femeninos fuertes, es decir, determinados e independientes, tal como observamos el actuar de “Marilla”, “la señora Lynde”, “la señorita Josephine Barry” y “la señorita Stacy”. La estrategia de verosimilitud empleada por Montgomery consiste en que algunas de ellas nunca se casaron y no dependían de un hombre, como es el caso de “la señorita Josephine Barry” y “la señorita Stacy”. Mientras que para “Marilla” y “la señora Lynde”, las personalidades retraídas de “Matthew” y del esposo de la segunda, abonan a la credibilidad de la historia. Vale la pena mencionar que, en la historia del movimiento sufragista en la Provincia Príncipe Eduardo, las mujeres solteras con títulos de propiedad adquirieron el derecho al voto antes que las casadas²¹, con lo que se sostiene el argumento de que los personajes femeninos como las señoritas “Barry” y “Stacy” son personajes con un mayor grado de poder y autonomía.

En ese mismo sentido, la inteligencia, independencia y determinación de “Anne” pudieran justificarse al interior de la obra por su historia de vida, dado que haber enfrentado situaciones límite a su corta edad la habrían llevado a ser como es. Así queda de manifiesto en el capítulo 18, cuando “Marilla” reconoce el actuar de “Anne” cuando salvó la vida de “Minnie May”:

“–Matthew me contó todo lo que pasó ayer por la noche. ¡Menos mal que tú sí sabías qué había que hacer! Yo no habría tenido ni idea de cómo actuar. Nunca he visto un caso de difteria.” (2017b, p. 13)

En el capítulo 2, al interactuar con el tímido de “Matthew”, quien permitía que “Anne” se expresara tanto como quisiera, la niña señala que es un alivio poder hablar cuando uno quiere y que no le digan que los niños son para ser vistos y no oídos, citando el proverbio inglés del siglo XV: “*Children should be seen and not heard*” (2024). Si tomamos en consideración el concepto

²¹ En 1888 y 1892, mujeres no casadas (viudas o solteras) con título de propiedad, ganaron el derecho al voto en elecciones municipales en Charlottetown y Summerside, respectivamente. Fue hasta 1922 que las mujeres mayores de 21 con ciudadanía canadiense tuvieron derecho a participar en elecciones provinciales y federales, con excepción de mujeres indígenas.

de interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw (1989) referido por Golubov (2016), el personaje de “Anne” es atravesado por varios ejes de desigualdad: por su edad, por su género, por su orfandad y porque sus atributos físicos están fuera del canon de belleza de su época. No obstante, la agencia y peculiaridad de “Anne” provoca lo inesperado en la época, no solo su opinión es escuchada con atención, sino que además ella genera cambios en los adultos a su alrededor, especialmente en el personaje de “Marilla”, tal como he señalado antes al referirme al esquema argumental y a la inversión de la expectativa.

Concluido el análisis literario desde tres enfoques distintos, en el siguiente capítulo, presento uno a uno los pasos seguidos en la planeación, implementación, análisis y evaluación de la intervención pedagógica.

III. Intervención Pedagógica: Diseño, Implementación y Resultados

Una vez analizada la obra de Montgomery, este capítulo se enfoca en la intervención pedagógica. Para iniciar, es pertinente establecer que el objetivo de la intervención radica en indagar en las estrategias adecuadas para introducir los personajes de *Ana la de Tejas Verdes* al imaginario de las participantes. Aquí me permito señalar que, si bien hasta el momento me he referido a la protagonista como “Anne”, en este capítulo empleo el nombre de “Ana”, tal como aparece en el libro de Editorial Molino, corpus del taller de mediación lectora.

En las siguientes páginas, divididas en cuatro segmentos, defino el diseño de la intervención pedagógica, describo paso a paso su implementación y presento los resultados y hallazgos obtenidos.

3.1 Diagnóstico Situacional

Realicé la intervención en la Casa Hogar para Niñas Santa Rosa de Lima, A.C., ubicada en Santa Rosa Jáuregui en el municipio de Querétaro, donde me he desempeñado como mediadora de lectura por siete años. Se trata de una institución de beneficencia privada cuya misión consiste en brindar apoyo y acogida a niñas con escasos recursos o en situación de abandono y desamparo, así como ofrecer estímulos para fomentar principios y valores fundamentales para una superación personal, familiar y social. Para lograr este fin, las niñas y jovencitas que viven en la casa asisten a diferentes escuelas de la localidad, mientras que al interior de la casa reciben varios talleres de formación, como dibujo, danza y mediación lectora. Sobre este último, cabe mencionar que, desde hace más de ocho años, varias generaciones de niñas de la Casa Hogar han participado en talleres de mediación lectora a través de LEO Asociación Queretana de Promoción de la Lectura A.C.

De acuerdo con la información preliminar obtenida, en el momento en que llevé a cabo la intervención pedagógica dirigida a niñas de cuarto, quinto y sexto de primaria, la Casa Hogar albergaba a 18 niñas de entre cinco y 17 años; de las cuales cinco pertenecen al grupo de primaria alta.

3.2 Participantes de la Intervención Pedagógica

Antes de iniciar la intervención, recabé información relacionada con las participantes por medio de una entrevista con la responsable de las niñas en la Casa Hogar, quien funge como su tutora y es quien dio autorización para realizar la intervención pedagógica²². Adicionalmente, fue posible obtener más información de las niñas a través de la actividad realizada en la sesión introductoria.

En la siguiente tabla presento una descripción de las seis participantes a las cuales identificaré a partir de este momento con un número del uno al seis.

Tabla 1. Participantes de la Intervención Pedagógica

Participante	Edad	Grado escolar	Años en la Casa Hogar y participando en el Taller de Lectura de Leo A.C. al momento de la intervención	Presencia de algún padecimiento/ condición especial
P1	11	6°	5 años y 2 meses	-
P2	9	3°	2 años y 9 meses	-
P3	11	6°	6 años y 4 meses	-
P4	12	6°	3 años y 3 meses	-
P5	11	3°	2 años y 9 meses	-
P6	9	4°	1 año y 8 meses	Diagnóstico de trastorno de déficit de atención e

²² No fue posible invitar personalmente a las niñas a participar en la intervención pedagógica, por lo que desconozco la forma en que fueron convocadas y sus reacciones ante la invitación. Por la experiencia previa que tengo como colaboradora en la Casa Hogar, intuyo que la intervención se manejó como obligatoria, al igual que el resto de las actividades extraescolares en las que participan las niñas. No obstante, las participantes asistieron con curiosidad y entusiasmo, como señalaré más adelante.

				hiperactividad; bajo tratamiento médico
--	--	--	--	---

La participante de mayor edad tiene 12 años, mientras que las menores tienen 9. Si bien la investigación está enfocada en niñas de cuarto, quinto y sexto de primaria, es evidente en la tabla anterior que la edad no siempre determina el grado escolar de las alumnas: hay una participante de 11 años en tercero de primaria y otra de 9 años en cuarto. Más adelante explico las razones por las que se incluyó en la intervención a las participantes de tercero de primaria, a pesar de que no estaban originalmente contempladas. En la tabla anterior incluyo el tiempo que las niñas han vivido en la Casa Hogar y han estado en los talleres de mediación como dato útil para explicar lo acostumbradas que están a la actividad lectora.

A continuación, presento algunos rasgos identificados del perfil de las participantes obtenidos en la entrevista con la tutora y mediante observación:

Tabla 2. Intervención Pedagógica/ Descripción de las Participantes

Participante	Rasgos identificados
P1	Es extrovertida y muy independiente. Frecuentemente busca ayudarme con pequeñas tareas, como iniciar o detener la grabación o transportar el tripié. Durante la lectura en voz alta, le gusta escucharme más que seguir con la vista la lectura. Sigue indicaciones y da su opinión de manera muy concisa. Le gusta ser la primera en terminar, pues realiza los trabajos rápidamente sin adentrarse en detalles. Esta participante había leído el libro de <i>Ana la de Tejas Verdes</i> de Editorial Toromítico un ciclo escolar antes de la intervención, en un círculo de lectura coordinado por LEO A.C.
P2	Es alegre y participativa. No tiene miedo de dar su opinión y no se intimida ante el resto de las participantes que son mayores que ella. Acepta instrucciones de sus compañeras. Es trabajadora y se esmera en las actividades que realiza.
P3	Es reservada y pocas veces da su opinión. A pesar de que frecuentemente se le veía cansada, participa en todas las actividades y realiza todos los trabajos. Aunque pareciera no estar muy motivada en trabajar, cuida la ortografía preguntando cómo se escriben los nombres propios en inglés. Esta participante había leído el libro de <i>Ana la de Tejas Verdes</i> de Editorial

	Toromítico un ciclo escolar antes de la intervención, en un círculo de lectura coordinado por LEO A.C.
P4	Es la participante más grande del grupo. Sus compañeras la miran con respeto y admiración. Le gusta dar su opinión en las charlas literarias y se implica en las actividades: si se trata de dibujar, lo hace con esmero; si es momento de escritura creativa, no escatima en dedicar todo el tiempo posible a su redacción o, incluso, pide unos minutos adicionales para terminar. Esta participante había leído el libro de <i>Ana la de Tejas Verdes</i> de Editorial Toromítico un ciclo escolar antes de la intervención, en un círculo de lectura coordinado por LEO A.C.
P5	Por razones familiares, antes de ingresar a la Casa Hogar, nunca había asistido a la escuela. Por esa razón, cursa tercer año de primaria, aunque ya tiene 11 años. Es hermana de la participante 2, quien con 9 años cursa el mismo grado. Esto no parece incomodarle. Es una niña muy inteligente y participativa. En sus trabajos, cuida la ortografía preguntando cómo se escriben los nombres propios en inglés. Se preocupa cuando no encuentra inspiración para las actividades de escritura creativa.
P6	Por razones desconocidas, fue matriculada en la escuela siendo muy pequeña. Es posible imaginar que su rezago en habilidades de lecto-escritura no serían tan evidentes si cursara el grado escolar que le corresponde a su edad. La participante no es capaz de seguir con la vista la lectura que se hace en voz alta, ya que recurrentemente pregunta en qué parte del libro vamos. Por lo general, tiene entre sus manos algún objeto al que está manipulando una y otra vez de manera compulsiva, tanto en los momentos de lectura en voz alta como cuando se dan las instrucciones. Conociendo su diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad, infiero que se trata de una forma de auto-regular su movimiento e impulsividad, ya que pudo permanecer sentada en su silla, al igual que sus compañeras ²³ . Su buena disposición fue evidente desde la primera sesión en la que estuvo presente. Realiza todos los trabajos y participa en todas las actividades. Ofrece ayudarme a cargar el material. En sus trabajos, cuida la ortografía preguntando cómo se escriben los nombres propios en inglés.

Considero importante destacar el hecho de que todas las participantes tienen muy buena disposición hacia la lectura²⁴. Resulta evidente que su participación en los talleres semanales de lectura impartidos por LEO A.C. ha tenido un impacto en su relación personal con los libros y las

²³ Tras una conversación con una Psicóloga ajena a la Casa Hogar, pero conocedora del trastorno por déficit de atención e hiperactividad, pude deducir que a la P4 se le han enseñado algunas herramientas para autoregularse y con esto lidiar con su condición satisfactoriamente. (F. García Martínez, comunicación personal, 21 de marzo, 2025).

²⁴ Durante las semanas que realicé la intervención, era común en clase de la Maestría compartir anécdotas entre colegas y contrastar experiencias derivadas de las intervenciones. En ese tiempo, quien trabajaba con población infantil al igual que yo, refirió en más de una ocasión a la actitud negativa que observaba en los participantes de su intervención hacia los libros.

historias escritas. Me gustaría resaltar el caso particular de la P1, quien con 11 años tiene 5 de participar en los talleres de mediación impartidos al interior de la Casa Hogar.

3.3 Metodología

3.3.1 Diseño Metodológico

La intervención pedagógica consistió en una investigación acción donde al mismo tiempo que recababa información, intervenía con las participantes y podía hacer ajustes de acuerdo con lo que observaba. Esta investigación tuvo el siguiente diseño metodológico:

Sesión introductoria. En esta primera sesión, hicimos las presentaciones personales y obtuve información sobre las participantes; expliqué en qué consiste la intervención pedagógica y presenté el corpus; motivé a las niñas para que participaran en la intervención; y establecimos acuerdos para trabajar, dado que no habría ningún otro adulto frente al grupo durante la intervención.

Sesión de diagnóstico. Fue la primera sesión que se grabó, esto para habituar a las participantes a la presencia de la cámara de video y que no impactara el desarrollo de las sesiones del taller de mediación. En este día introduje algunos conceptos básicos de literatura como “autor”, “narrador”, “protagonista” y “personajes”; realizamos una actividad de prelectura; ayudé a las lectoras a ubicar el contexto en el que la obra fue escrita; finalmente, presenté nociones relacionadas con los roles de poder: hombre-mujer, adultez-infancia, niño-niña, hombre-naturaleza, hombre-naturaleza/lo femenino.

Cinco sesiones de taller de mediación lectora. Dichos talleres contaron con tres momentos diferentes: lectura en voz alta, charla literaria y ejercicio de escritura. El objetivo de estas sesiones era observar y recabar información, así como examinar la pertinencia y el

funcionamiento de algunas actividades, materiales didácticos y narrativas transmedia. Más adelante, presento detalladamente el contenido de estas cinco sesiones.

Sesión de cierre. A través de un grupo focal recabé información sobre el sentir de las participantes del taller, además, llevamos a cabo una actividad de cierre que consistió en entregar los reconocimientos, partir un pastel y realizar una actividad lúdica en agradecimiento a las participantes.

3.3.2 Material Didáctico y Herramientas de Investigación

Tal como señalé en la Introducción y en el Marco Referencial, mi propuesta consiste en hacer uso de la lógica de la interconexión de las narrativas transmedia como estrategia didáctica, con la finalidad de que las lectoras se involucren activamente con la historia e interactúen con ella al ser colaboradoras, jugadoras y/o fans. Si bien resulta posible encontrar algunas narrativas transmedia de *Ana la de Tejas Verdes*, también es posible que el mediador y las participantes generen nuevas narrativas, como lo demostraré más adelante.

En la intervención pedagógica, algunas narrativas transmedia fungieron como material didáctico, mientras que otras fueron herramientas de investigación. Aquí me permito señalar que mientras los materiales didácticos son aquellos recursos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, las herramientas de investigación son instrumentos que ayudan a recabar información durante la investigación realizada.

A continuación, enlisto y explico los **materiales didácticos** utilizados, en el orden en que se emplearon a lo largo de la intervención:

- Libro *Ana de las Tejas Verdes: La Llegada*²⁵, Editorial Molino, mismo que consiste en el principal material didáctico empleado en el taller de mediación. Dada la extensión del libro y la limitación de tiempo para llevar a cabo la intervención, decidí abarcar solamente los primeros diez capítulos de la obra. No obstante, la planeación de las secuencias didácticas garantizará que se cumplan los objetivos de la intervención y se recabe la información necesaria.
- Libro *Matilda*²⁶: Por ser el último libro que las niñas habían leído en su círculo de lectura, fue útil para revisar los conceptos de “autor”, “narrador”, “protagonista” y “personajes”.
- Libro *Ana la de Tejas Verdes*²⁷, Editorial Toromítico: Esta edición de la novela resultó útil por contener información de la autora. Lo utilizamos como actividad de prelectura al observar la fotografía de Montgomery y ver sus datos biográficos.
- Imágenes de Lucy Maud Montgomery obtenidas en una búsqueda rápida en Google, donde puede apreciarse su arreglo personal.
- Imágenes de mujeres de principios del siglo XX, también obtenidas de Internet y donde pueden apreciarse los atuendos usados por mujeres en la época señalada.
- Clips de la serie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985): narrativa transmedia de valor indiscutible por la preferencia de las participantes por los medios audiovisuales. Los criterios de búsqueda de los clips consistieron en que debían estar doblados al español, su duración debía ser entre 3 a 5 minutos, y debían contener más de una escena del libro. De preferencia, debían incluir tomas al exterior y mostrar el paisaje. Esto debido a que en la obra de la autora canadiense el medio ambiente y la disposición de la naturaleza y del paisaje, así como la

²⁵ Montgomery L.M. (2017) *Ana de las Tejas Verdes. Tomo I: La Llegada*. Editorial Molino. Trad. Ana Isabel Sánchez. (Trabajo original publicado en 1908) pp. 179.

²⁶ Dahl, R. (1964) *Matilda*. Editorial Alfaguara. Trad. Pedro Barbadillo. 2019, pp. 244.

²⁷ Montgomery L.M. (1908) *Ana la de Tejas Verdes*, Editorial Toromítico. Trad. Elena Casares Landauro. 2013, pp. 306.

flora adoptan cualidades altamente significativas, tanto a nivel de acotación espacial, y objetivaciones de concordancia anímica, como de estrategias de alegorización o personificación. En las secuencias didácticas especifico qué episodios fueron utilizados en cada sesión.

- Juego de mesa *“La Curva en el Camino”*: se trata de un juego temático de confección artesanal de mi autoría, que constituye una narrativa transmedia y cuyo objetivo es llevar el mundo-de-la-vida de “Ana” al plano del entretenimiento. El origen del nombre hace alusión a una cita de “Ana” del capítulo 38, donde contempla que el camino delante de ella, antes predecible, se ha transformado debido a una serie de eventos inesperados. En el juego, las participantes mueven su figurilla de casilla en casilla luego de tirar el dado y leer una tarjeta con alguna anécdota relacionada con las peripecias por las que atraviesa “Ana” y también con algunas que bien pudiera haber atravesado. No todas las anécdotas permiten al jugador avanzar, algunas lo hacen retroceder y otras más perder un turno, tal como ocurre con la protagonista de la historia en su camino desde su llegada a “Tejas Verdes”. Las figurillas utilizadas son una bota, un sombrerito, una bolsa y tres coronitas de flores de diferentes colores, pero pudieran usarse de cualquier otro tipo. En la siguiente tabla se muestra el contenido de las tarjetas.

Tabla 3. La Curva en el Camino/ Contenido de las Tarjetas del Juego

Matthew llega por Ana a la estación de tren. Avanza.
Ana conversa con Matthew mientras van en la carreta hacia Tejas Verdes. Avanza.
Ana le gana a Gilbert en el concurso de la escuela. Avanza y tira otra vez.
Ana se entera que los Cuthbert querían adoptar a un niño y no a ella. Retrocede una casilla.
Si no se puede quedar con los Cuthbert, Ana tendrá que irse a vivir y trabajar para la señora Blewet. Retrocede una casilla.
Marilla le da permiso a Ana de ir al picnic de la escuela dominical. Avanza y tira otra vez.
Matthew llega tarde por Ana a la estación de Bright River y ella se queda a dormir en el árbol de cerezo. Pierde un turno.

Gilbert la llama “pelo de zanahoria” y Ana enfurece. Pierde un turno.
Ana sirvió accidentalmente licor a Diana y la señora Barry está furiosa. Pierde un turno.
Ana olvidó tapar el pudín de ciruela como le pidió Marilla y, al día siguiente, encontró un ratón dentro del pudín. Pierde un turno.
Ana cayó en el lodo camino a la escuela dominical. Ahora tiene que ir a cambiarse a Tejas Verdes. Retrocede una casilla.
Marilla y Matthew están de acuerdo en que Ana siga estudiando y vaya a la Universidad. Avanza y tira otra vez.
Josie Pye hace una fiesta e invita a todas las niñas de la escuela menos a Ana. Pierde un turno.
Ana prueba el helado por primera vez. Avanza.
Ana estudia para el examen de Geometría y se saca un 100. Avanza.
Marilla compró tela gris para hacerle un vestido a Ana. Ella hubiera preferido que fuera de un color más alegre o al menos blanco. Retrocede una casilla.
Ana y sus amigas estaban jugando en el río al hada del bosque cuando comienza a llover. Ellas ríen muy divertidas. Avanza.
La señorita Stacy felicita a Ana por la historia que escribió de tarea. Avanza.
Ana comparte con Diana chocolates de los que le regaló Matthew. Avanza.
Matthew le dice a Marilla que puede contratar ayuda para no tener que regresar a Ana. Avanza.
Ana conoce a Diana y tiene por primera vez una amiga verdadera. Avanza y tira otra vez.
Ana se siente contenta cuando abraza a Marilla y a Matthew. Avanza.
Ana anhela hacer una nueva amiga cuando conozca a Diana. Avanza.
Ana camina feliz por el bosque observando el paisaje. Avanza.
Ana hace enojar a su profesor y él la obliga a sentarse junto a Gilbert. Pierde un turno.
Marilla le hace unos vestidos a Ana. Aunque no le parecen lindos, ya no tiene que usar la ropa fea y vieja del orfanato. Avanza.
Ana enfurece cuando la señora Rachel dice que su pelo es rojo. Pierde un turno.
Marilla piensa que Ana es una buena niña y que le corresponde educarla. Avanza.
Aunque casi nunca ha ido a la escuela, Ana es muy inteligente y pronto se pone al nivel de los alumnos más grandes. Avanza.
Ana ayuda a Marilla con las tareas de casa y se siente feliz. Avanza.
Ana es bien recibida por todas las niñas de la escuela. Avanza.
Ana escucha a Marilla decir que tiene que hablar con Matthew antes de decidir regresarla. Avanza y tira otra vez.
Marilla lleva a Ana a White Sands para devolverla al orfanato. Retrocede una casilla.
Ana está tan contenta en Tejas Verdes, que ya no sueña con llamarse Cordelia. Avanza.
Ana despierta por primera vez en Tejas Verdes y mira por la ventana un enorme y hermoso cerezo. Avanza.

Ana aprendió a hacer el trabajo de casa como se lo pidió Marilla. Avanza.
Matthew se siente contento con la decisión de quedarse con Ana. Avanza.
Ana se queda jugando en el bosque y olvida regresar a Tejas Verdes como Marilla le había pedido. Pierde un turno.
Ana habla y sueña despierta. Marilla la regaña y le pide obediencia. Retrocede una casilla.
La señora Rachel le contó a mucha gente que Ana era una niña mal educada y de muy mal carácter. Pierde un turno.

En el Apéndice A se pueden encontrar las plantillas con las tarjetas listas para imprimir. Por otra parte, en la figura 7, se muestra un logotipo del juego generado con inteligencia artificial y el tablero usado para jugar.

Figura 7. La Curva en el Camino/ Logotipo²⁸ y Tablero²⁹



- Libro-álbum *El Dador de Nombres*: consiste en un material didáctico elaborado artesanalmente y también de mi autoría. Su objetivo es ampliar el mundo de “Ana” a otra narrativa transmedia. En la breve historia de *El Dador de Nombres*, se destacan las peculiaridades del personaje de “Ana”: sus atributos físicos, su personalidad extrovertida que en ocasiones llega a ser atrevida. Consiste en un diálogo entre la protagonista y un narrador

²⁸ Imagen generada con inteligencia artificial.

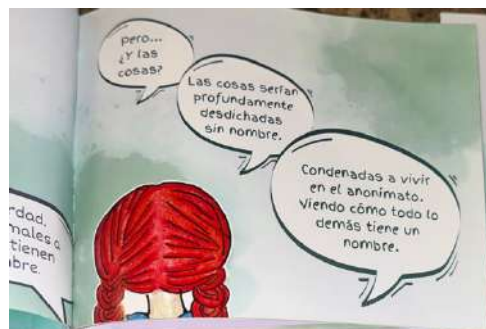
²⁹ Imagen creada en canva.com

sobre los nombres propios, donde además se presentan algunos elementos metacognitivos³⁰, como, por ejemplo, cuando “Ana” menciona al narrador que hay nombres que no son tan exactos y aparece una burbuja de pensamiento con una serie de ilustraciones que refuerzan la declaración de la protagonista y permiten que sean los lectores quienes lleguen a la misma conclusión a la que llegó “Ana” sobre la exactitud de algunos nombres propios. En la figura 8 se puede ver la portada del libro-álbum, mientras que en la figura 9 se presenta una página del interior. La totalidad de las láminas que conforman *El Dador de Nombres* puede visualizarse en el Apéndice B.

Figura 8. *El Dador de Nombres/ Portada*



Figura 9. *El Dador de Nombres/ Interior*



³⁰ De acuerdo con el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes, metacognición refiere a “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en la que aprenden. Y se caracteriza por un alto nivel de conciencia y control voluntario” (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

En seguida, enlisto y explico las **herramientas de investigación** empleadas en el orden en que se utilizaron a lo largo de la intervención:

- Consentimiento informado para participar en el proyecto de investigación y Carta de aceptación de intervención pedagógica: antes de la sesión introductoria, gestioné la firma de ambos documentos por parte de la persona responsable de las participantes en la Casa Hogar, a fin de dar certidumbre al proceso de la intervención pedagógica. (Ver Apéndices C y D)
- Grabaciones de cada sesión de la intervención: registro en video de todo lo acontecido en las sesiones, incluyendo aquello que escapa a las recuperaciones de la memoria y a la evidencia escrita de las actividades realizadas en papel.
- Diario del Investigador: bitácora que registra todo lo acontecido en las sesiones que no es perceptible en las grabaciones y que resulta de utilidad a la investigación. (Ver Apéndice E)
- Crónicas del Hada del Bosque: narrativa transmedia donde las participantes se convierten en co-creadoras del mundo propuesto por Montgomery. Durante el momento de escritura creativa, las participantes producen contenido de ficción dentro de la ficción simulando ser el hada del bosque. En esta nueva narración, las lectoras escriben sobre lo que ocurre en el entorno natural de “Tejas Verdes” como si fuera contado por el hada. La idea de esta narrativa transmedia tiene su origen en el capítulo 12 cuando “Ana” habla con “Marilla” sobre los diferentes lugares a los que ha ido dando nombre propio y se refiere al manantial cerca del puente de madera sobre el arroyo como “la burbuja de la dríade”. En mitología griega, las dríades son hadas adultas que viven en el bosque para cuidar de los árboles. Físicamente, esta herramienta consiste en un folder con varios protectores de hoja donde se pueden ir colocando los trabajos realizados en páginas sueltas (ver figura 10).

Figura 10. Crónicas del Hada del Bosque/ Exterior



- *El Diario de Ana*: herramienta de narrativa transmedia donde las participantes producen realidad dentro de la ficción. Al escribir en lo que pretende ser el diario personal de “Ana”, las lectoras redactaron las impresiones de la protagonista sobre algún incidente acontecido en las páginas leídas en voz alta ese mismo día, según su propio parecer. Consiste en una libreta delgada de forma francesa con la leyenda “El Diario de Ana” en la portada (ver figura 11).

Figura 11. El Diario de Ana/ Portada



3.3.3 Secuencias Didácticas

Habiendo presentado a detalle los materiales didácticos y las herramientas de investigación, a continuación, presento las Secuencias Didácticas desde la sesión introductoria, hasta la última sesión del taller de mediación lectora de la intervención pedagógica.

A diferencia del resto del capítulo tres, las secuencias están redactadas no solo para emplearse en la Intervención Pedagógica, sino como una propuesta que pudiera replicarse en otros escenarios donde se aborde el mismo corpus.

En relación con la charla literaria, a manera de nota aclaratoria me permito señalar que posiblemente un mediador de lectura experimentado, que conozca el objetivo de una determinada sesión, sea capaz de coordinar una charla literaria sin la necesidad de contar *a priori* con las preguntas que formulará al grupo. No obstante, para las secuencias didácticas siguientes me parece pertinente incluir una serie de preguntas en bloques por tema a manera de guía, dado que no es necesario que el mediador realice todas las preguntas ni que siga el orden establecido.

Sesión: Introdutoria	Fecha: 29 de abril 2024
Duración: 30 minutos	
<p>Objetivos de la Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar presentaciones personales y obtener la información necesaria de las participantes. -Explicar a las participantes en qué consiste la intervención pedagógica. -Presentar el corpus. -Establecer acuerdos entre mediadora y participantes a fin de que la intervención pedagógica cumpla con sus objetivos. -Motivar a las niñas para que asistan a las sesiones de la intervención y participen activamente. <p>Herramientas de investigación:</p> <p>Previo a la sesión Introdutoria, se contará con los formatos de autorización firmados.</p> <p>Material didáctico:</p> <p><i>Ana la de Tejas Verdes</i> Editorial Molino y hojas para el registro de la información de cada participante.</p> <p>I. Lectura en Voz Alta: (Capítulos) No habrá lectura en esta sesión.</p> <p>II. Charla literaria: (Preguntas base) No habrá charla literaria en esta sesión.</p> <p>III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) A cada participante se le dará una hoja para que escriban su nombre, edad, grado escolar y libros o cuentos favoritos.</p>	

Sesión: diagnóstico	Fecha: 1 de mayo 2024
Duración: 30 minutos	
<p>Objetivos de la Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grabar la sesión a fin de reducir la probabilidad de que la presencia de la cámara impacte el comportamiento de las participantes durante las siguientes sesiones de la intervención pedagógica. -Verificar que las participantes conocen algunos conceptos básicos, tales como “autor”, “narrador”, “personajes” y “personaje principal”. - Reflexionar sobre los cambios en el rol de la mujer en la sociedad desde el tiempo en que la obra fue escrita y la actualidad. -Contextualizar a las participantes sobre la época en que la obra fue escrita. -Introducir el concepto de “roles de poder” hombre-mujer, adultez-infancia, niño-niña, para luego ampliarlo a hombre-naturaleza y con esto llegar a la relación de la naturaleza con lo femenino. <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Emplear el libro de <i>Matilda</i> que las participantes acaban de leer para revisar los conceptos de “autor”, “narrador”, “personajes” y “personaje principal”. Posteriormente, repetir empleando el libro de <i>Ana la de Tejas Verdes</i>. -Mostrar fotografías de la autora Lucy Montgomery y de otras mujeres de principios del siglo XX. <p>Herramientas de investigación:</p> <p>Video de la sesión.</p> <p>Hojas de la actividad de escritura creativa sobre la relación naturaleza con lo femenino.</p> <p>Material didáctico:</p> <p>Libro de <i>Matilda</i> de Roald Dahl.</p> <p>Libro de <i>Ana la de Tejas Verdes</i>.</p> <p>Imágenes de la autora.</p> <p>Imágenes de principios del siglo XX.</p> <p>I. Lectura en Voz Alta: (Capítulos)</p> <p>No habrá lectura en esta sesión.</p> <p>II. Charla literaria: (Preguntas base)</p> <p>No habrá charla literaria en esta sesión.</p> <p>III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados)</p> <p>En una hoja en blanco, las participantes reflexionarán en 3 rasgos personales que las distinguen. Posteriormente, señalarán algún elemento de la naturaleza (flora o fauna) en el cual identifiquen la presencia de alguna de las características personales previamente observadas. Harán un dibujo sobre la</p>	

semejanza encontrada entre ellas y el elemento de la naturaleza. Si lo desean, podrán escribir sobre ésta en lugar de dibujarla.

Sesión: 1	Fecha: 6 de mayo 2024
Duración: 60 minutos	
<p>Objetivos de la Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer a los personajes principales de la obra: “Ana”, “Marilla”, “Matthew” y “la señora Rachel”. -Identificar la voz del narrador y el alcance de su conocimiento. <p>Herramientas de investigación:</p> <p>Video de la sesión.</p> <p>El Diario de Ana (escritura creativa, realidad en la ficción).</p> <p>Crónicas del Hada del Bosque (escritura creativa, ficción en la ficción).</p> <p>Material didáctico:</p> <p><i>Ana la de Tejas Verdes</i> Editorial Molino.</p> <p>Clip 3 de <i>Anne of Green Gables</i> (Sullivan, 1985).</p> <p>I. Lectura en Voz Alta: (26 páginas; duración 25 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La mediadora hará la lectura de los capítulos 1 y 2. -Al finalizar la lectura en voz alta, se proyectará el clip 3 de la miniserie <i>Anne of Green Gables</i> (Sullivan, 1985). <p>II. Charla literaria: (Preguntas base) (Duración 15 minutos)</p> <p>¿Qué personajes aparecieron en estos dos capítulos?, ¿quién es la protagonista?, ¿cómo sabes su nombre? Revisa tu libro, ¿en qué parte de los capítulos que leímos viene su nombre?, y en el clip de la miniserie, ¿dijeron su nombre?, ¿qué posibles razones pudiera haber para que el narrador del libro no nos dijera el nombre de la protagonista?</p> <p>Ese narrador del libro, ¿puede ver lo que hace y saber lo que piensa “Ana”?, ¿puede también ver lo que hacen y saber lo que piensan el resto de los personajes? Y en la miniserie, ¿hay narrador?, ¿qué otras diferencias encuentran entre el libro y la versión para televisión?</p> <p>En el libro, el narrador nos deja saber cómo es “Ana”. ¿Qué caracteriza a “Ana”?, ¿cómo es?, ¿de qué le gusta hablar?, ¿cómo es “Matthew”?</p> <p>El narrador también puede describir el paisaje como si lo conociera muy bien. Cuando habla del río que es tranquilo cuando pasa cerca de la casa de “la señora Rachel”. ¿Cómo es “la señora Rachel”?, ¿por qué el río tiene que “portarse diferente”?, ¿alguna vez los niños se portan diferente frente a los adultos?</p> <p>De ser posible, favorecer la reflexión sobre el hecho de que la autora incluye en la historia un personaje masculino que es tímido y deja que “Ana” hable todo lo que quiera, con lo que el lector puede</p>	

conocerla bien desde el segundo capítulo. La timidez de “Matthew” como si saliera de un bolso mágico donde la autora tiene muchas herramientas literarias.

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) (Duración 20 minutos)

-Antes de dar inicio al espacio de escritura creativa, se hablará brevemente a las participantes sobre los diferentes tipos de escritura, ahondando en la escritura expresiva del diario personal.

-A cada participante se le repartirá una libreta en blanco con el título El Diario de Ana y se les animará a escribir en él como la protagonista haría al final de aquel primer día narrado en los dos primeros capítulos de la novela. Además, se invitará a las participantes a leer en voz alta sus textos.

-Se retomará la diferencia entre fantasía vs. realidad y se ampliará esta noción a las historias que cuenta “Ana” en el libro. Se hablará de la Burbuja de la Dríade y de lo que son las dríades para introducir las Crónicas del Hada del Bosque como herramienta.

-Se pedirá a las niñas que imaginen cómo el hada que imagina “Ana” es testigo de lo que ocurre en todo “Avonlea”. Escribirán como si fueran el hada lo que ven pasar frente a la casa de “la señora Rachel”: los niños, como el río, no son los mismos.

Para cerrar la sesión, se invitará a las participantes a leer en voz alta sus textos.

Sesión: 2	Fecha: 13 de mayo 2024
Duración: 60 minutos	
Objetivos de la Sesión:	
-Indagar si para las participantes es relevante o no el tema de los roles de género.	
-Identificar diferentes perfiles de mujer representados en la obra y bosquejar la “otredad” del personaje principal.	
-Resaltar el papel del medio ambiente natural como representación de los estados emocionales de la protagonista.	
Herramientas de investigación:	
Video de la sesión.	
El Diario de Ana (escritura creativa, realidad en la ficción).	
Crónicas del Hada del Bosque (escritura creativa, ficción en la ficción).	
Material didáctico:	
<i>Ana la de Tejas Verdes</i> Editorial Molino.	
Clip 5 de <i>Anne of Green Gables</i> (Sullivan, 1985).	
I. Lectura en Voz Alta: (18 páginas; duración total 20 minutos)	
-La mediadora hará la lectura de los capítulos 3 y 4.	
-Al finalizar la lectura en voz alta, se proyectará el clip 5 de la miniserie <i>Anne of Green Gables</i> (Sullivan, 1985).	

II. Charla literaria: (Preguntas base) (Duración 15 minutos)

Preguntas para las que ya leyeron el libro antes: ¿fue diferente esta lectura de lo que recuerdas?, ¿notaste algo que no recordabas? ¿te gustó más o menos?

Preguntas para las que no lo habían leído: ¿hubo algo que les gustara de la lectura?, ¿qué les llamó la atención de lo que leímos?, ¿hubo algo que no les gustara?, ¿hubo algo que te pareciera extraño?

Preguntas para todas: cuando escuchaban en la lectura que “Marilla” y “Matthew” querían un niño y no una niña, ¿les pareció extraño?, ¿qué sintieron?, ¿por qué se sintieron así?, ¿alguna vez les ha pasado algo similar donde pareciera que valen menos que un niño?

¿Qué mujeres han aparecido en la historia hasta ahorita?, ¿cómo son?, ¿son parecidas entre sí?, ¿qué diferencias encuentran entre ellas? ¿qué hace a “Ana” diferente de las demás mujeres de la historia? (Historia de vida, edad, características físicas y personalidad), ¿qué diferencia hay entre “Marilla” y “Ana” al empezar un nuevo día?, ¿qué hay en el nuevo día que haga feliz a “Ana”?

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) (Duración 25 minutos)

-Antes de dar inicio al espacio de escritura creativa, se hablará brevemente a las participantes sobre los diferentes tipos de escritura, ahondando en la escritura expresiva del diario personal, como no se pudo hacer en la sesión pasada por falta de tiempo.

-A cada participante se le repartirá una libreta en blanco con el título El Diario de Ana y se les animará a escribir en él como la protagonista haría. Si en el momento se considera oportuno, se mencionará a manera de *prompt* el hecho de que “los Cuthbert” no quieren a “Ana” por ser niña y no niño. Se invitará a las participantes a leer en voz alta sus textos.

-Se recordará lo leído en la sesión anterior, donde el arroyo guardaba silencio cuando pasaba por enfrente de casa de “la señora Rachel”. Además, se hará referencia a la lectura de esta sesión donde “Ana” escucha la risa del arroyo hasta su habitación. La propuesta de escritura será un juego de palabras en la que el inicio de la oración refiere a elementos de la naturaleza, pero el final, a las niñas. Las oraciones base serán las siguientes: “los arroyos son calladitos cuando...”, “los arroyos se ríen cuando...” y “los geranios florecen cuando...”. Para el caso de “florecer”, las participantes podrán considerar que se refiere a “desarrollarse” o “alegrarse”.

Sesión: 3	Fecha: 20 de mayo 2024
Duración: 60 minutos	
Objetivos de la Sesión:	
-Profundizar en el conocimiento de los personajes de “Ana” y de “Marilla”, y evaluar dicho conocimiento.	
-Favorecer el gusto por la obra por medio de una actividad lúdica.	
-Realizar una actividad que implique el uso de tecnología digital.	
Herramientas de investigación:	

Video de la sesión.

Nube de palabras (Mentimeter).

El Diario de Ana (escritura creativa, realidad en la ficción).

Material didáctico:

Ana la de Tejas Verdes Editorial Molino.

Clip de *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

Juego de mesa "La Curva en el Camino".

I. Lectura en Voz Alta: (15 páginas; duración 20 minutos)

-A manera de introducción, se hará una lectura breve de las entradas en El Diario de Ana de la semana pasada. Una tras otra, sin leer el nombre de la participante.

-La mediadora hará la lectura de los capítulos 5 y 6.

-Al finalizar la lectura en voz alta, se proyectará el clip 6 de la serie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

II. Charla literaria: (Preguntas base) (Duración 20 minutos)

¿Qué les pareció la lectura? Con la lectura de hoy, ¿qué aprendieron de "Marilla" o de "Ana" que no sabían?, ¿qué piensan de la historia de vida que contó "Ana"?, ¿observaron algún cambio en "Marilla" después de conocer la historia de "Ana"?, ¿qué diferencias encontraron con la miniserie?

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) (Duración 20 minutos)

-Las participantes escribirán en El Diario de Ana, en primera persona, sobre lo acontecido en las páginas leídas el día de hoy.

-Para elaborar una nube de palabras, se les pedirá a las participantes que escriban: características que describen a "Ana" y a "Marilla" (máximo 5 por personaje).

IV. Cierre: a manera de cierre, las participantes jugarán La Curva en el Camino.

Sesión: 4	Fecha: 27 de mayo 2024
Duración: 60 minutos	
Objetivos de la Sesión:	
-Profundizar en el conocimiento de los estados mentales de los personajes de "Ana", "Marilla" y "Matthew".	
-Favorecer el gusto por la obra por medio de una actividad lúdica.	
-Hacer una evaluación del taller hasta el momento por medio de una bitácora de auto-reflexión.	
Herramientas de investigación:	
Video de la sesión.	
Crónicas del Hada del Bosque (ficción en la ficción).	
Bitácora de autorreflexión.	
Material didáctico:	

Ana la de Tejas Verdes Editorial Molino.

Clip 7 de *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

I. Lectura en Voz Alta: (15 páginas) (Duración 20 minutos)

-A manera de introducción, se hará una lectura breve de las entradas en El Diario de Ana de la semana pasada. Una tras otra, sin leer el nombre de la participante.

-La mediadora hará la lectura de los capítulos 7 y 8.

-Al finalizar la lectura en voz alta, se proyectará el clip 7 de la serie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

II. Charla literaria: (Preguntas base) (Duración 15 minutos)

“Matthew” y “Marilla” tomaron una decisión sobre la adopción de “Ana”. ¿Qué decidieron?, ¿creen que “Matthew” y “Marilla” tuvieron los mismos motivos para decidirlo?, ¿por qué “Matthew” se quería quedar con “Ana”?, ¿qué intuyen que él pensaba sobre eso?, ¿qué lo hizo decidir?, ¿por qué “Marilla” se quería quedar con “Ana”?, ¿qué intuyen que ella pensaba sobre eso?, ¿qué la hizo decidir?, ¿cómo imaginas que “Matthew” se siente con que “Ana” se quede?, ¿cómo imaginas que “Marilla” se siente con que “Ana” se quede?, ¿cómo imaginas que “Ana” se siente?, ¿qué diferencia encuentras entre la miniserie y el libro?

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) (Duración 25 minutos)

-Las participantes escribirán en las Crónicas del Hada del Bosque sobre la llegada de “Ana” a “Tejas Verdes”.

-Bitácora de autorreflexión: Cada participante responderá las siguientes preguntas de manera individual y en silencio:

1. Hasta este momento, ¿qué personaje es el que más te ha interesado?
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de ese personaje?
3. ¿Te interesa seguir leyendo el libro? / ¿Te interesa seguir releendo el libro?
4. ¿Cuáles de las actividades que hemos hecho hasta ahora son las que más te han gustado?

Menciona tres.

IV. Cierre: A manera de cierre, las participantes jugarán “La Curva en el Camino”.

Sesión: 5	Fecha: 3 de junio 2024
Duración: 80 minutos	
Objetivos de la Sesión:	
-Observar y destacar los cambios que se han dado en los personajes de “Marilla”, “Matthew” y “Rachel” desde la llegada de “Ana” en los primeros 10 capítulos.	
-Resaltar el papel de la naturaleza en la obra al realizar una actividad manual como producto artístico del taller.	

-Presentar una nueva narrativa transmedia a las lectoras que enfatice los rasgos distintivos de la protagonista.

Herramientas de investigación:

Video de la sesión.

Crónicas del Hada del Bosque (escritura creativa, fantasía en la ficción).

Material didáctico:

Ana la de Tejas Verdes Editorial Molino.

Clip de *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

Material para actividad manual: Los paseos de “Ana” por “Tejas Verdes” (hojas, flores, pegamento).

El Dador de Nombres (libro-álbum).

Material para actividad: otras historias (hojas de papel).

I. Lectura en Voz Alta: (18 páginas; duración 20 minutos)

-A manera de Introducción, se leerán extractos de la actividad de la semana anterior.

-La mediadora hará la lectura de los capítulos 9 y 10.

-Al finalizar, se proyectará el clip 9 de la miniserie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985).

II. Charla literaria: (Preguntas base) (Duración 15 minutos)

¿Qué les pareció la lectura?, ¿qué diferencias encontraron entre el libro y la miniserie?

La semana pasada, pensamos en formas en cómo “Tejas Verdes” está cambiando con la llegada de “Ana”. En este capítulo, “Marilla” y “Matthew” nos dan pistas de ese cambio cuando platican con “Rachel” y “Ana”, respectivamente: “Esta casa ya parece un lugar diferente”, “Estamos muy solos ahí abajo sin ti”.

¿Cómo está cambiando la vida en “Tejas Verdes” con la llegada de “Ana”?

Es la segunda vez que leemos de “la señora Rachel”. ¿A qué se refiere “Rachel” cuando dice que “Marilla” necesita “mano dura” para educar a “Ana”?, ¿qué opina “Marilla” de la sugerencia de “la señora Rachel”?, ¿creen que la opinión de “la señora Rachel” sobre “Ana” cambió después de que la niña le ofreció una disculpa por lo que le dijo?, ¿qué piensa ahora “la señora Rachel” sobre “Ana”?

Cuando hablaba con “Matthew”, “Ana” dice que no puede decirle a “la señora Lynde” que siente haber dicho esas cosas a “la señora Rachel” porque no es verdad que lo lamenta. ¿Qué opinan de eso?, ¿qué aprendemos de la forma de ser de “Ana” con que no quiere disculparse si no siente que hizo algo malo?

“Algo cálido y agradable llenó el corazón de “Marilla” al notar el tacto de aquella manita (la de “Ana”) en la suya”. ¿Qué nos dice el narrador con esto?, ¿recuerdan cuando dijo que el corazón de “Marilla” se estaba ablandando?, ¿qué es lo que hace “Ana” que enternece a “Marilla”?

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados) (Duración 25 minutos)

-Las participantes harán una entrada artística en las Crónicas del Hada del Bosque sobre los paseos que hacía “Ana” en los alrededores de “Tejas Verdes”, al confeccionar un hada con la técnica de collage.

IV. Cierre: (Duración: 20 minutos)

Lectura del libro: *El Dador de Nombres*.

Charla: Otras historias de la historia.

3.3.4 Cierre de la Intervención Pedagógica

De acuerdo con el diseño metodológico de la intervención, una vez concluidas las cinco sesiones del taller de mediación lectora realicé una sesión de cierre. A fin de recabar más información que pueda servir en la triangulación, opté por el grupo de enfoque como técnica de acopio de datos en la última sesión con las participantes.

Para definir los temas a abordar en el grupo de enfoque, revisé nuevamente las preguntas de investigación expuestas en el primer apartado del proyecto y elaboré la siguiente secuencia didáctica:

Sesión: Cierre	Fecha: 10 de junio 2024
Duración: 45 minutos	
<p>Objetivos de la Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Llevar a cabo un grupo focal para recabar información adicional sobre los materiales didácticos, las narrativas transmedia y las actividades realizadas. -Realizar una actividad de cierre. -Entregar reconocimientos. <p>Herramientas de investigación:</p> <p>Video de la sesión del grupo focal.</p> <p>Material didáctico:</p> <p>Obsequios para las participantes. Guía de preguntas para grupo focal. Imágenes y descripción de <i>Dryad</i>.</p> <p>I. Lectura en Voz Alta: (Capítulos) No habrá lectura en esta sesión.</p> <p>II. Charla literaria: (Preguntas base) No habrá charla literaria.</p>	

III. Escritura Creativa: (Ejercicios contemplados)

No habrá actividad de escritura creativa.

IV. Grupo Focal: (Duración estimada: 30 minutos)

Ana la de Tejas Verdes se escribió hace muchos años. En ese tiempo, la relación entre hombre y mujer era diferente a la de ahora, los juegos de los niños eran diferentes a los de ahora. No había electricidad, no había teléfono. La vida era muy diferente de como lo es ahora y eso pudiera hacer más difícil disfrutar el libro.

¿Ustedes creen que fue fácil o difícil entender la lectura?, ¿qué pudo haber ayudado para facilitar la lectura?, ¿creen que los cambios en el tono de voz ayudaron a seguir la lectura?, ¿el libro tenía un vocabulario fácil o difícil?

Después de haber leído los primeros 10 capítulos de *Ana la de Tejas Verdes*, ¿querrían seguir leyendo la historia? ¿Sí, no o no están seguras?

El paisaje, los árboles, las plantas del lugar donde vive Ana son muy diferentes a los que tenemos en Querétaro. ¿Les sirvió ver la película para imaginarse esos paisajes?, ¿qué les pareció ver clips de la película?, ¿por qué creen que la autora incluyó esto de la naturaleza en su libro?, ¿creen que el interés en la naturaleza era parte de la personalidad de Ana?, ¿creen que las niñas que lean la historia se pueden interesar en las plantas más porque a Ana le interesaban?

¿Qué opinan de escribir en El Diario de Ana?, ¿fue fácil imaginar lo que Ana escribiría?, ¿ayudó a imaginar lo que Ana pensaba?, ¿qué es lo que más les gustó de escribir en el diario como si fueran Ana?

¿Qué opinan de esto de imaginar lo que puede ver el hada del bosque como una forma de poner atención a lo que sucede en el ambiente natural de “Tejas Verdes”?, ¿qué es lo que más les gustó de imaginar el hada del bosque como testigo de lo que ocurría en “Tejas Verdes”?

A ustedes les gusta mucho cuando jugamos en las sesiones. El juego de La Curva en el Camino, ¿les gustó porque era un juego y no trabajo o porque era un juego de Ana?, ¿qué es lo que más les encantó de jugar La Curva en el Camino?

¿Qué es lo que más les gustó de escuchar el cuento *El Dador de Nombres*, escrito a partir de la obra principal de *Ana la de Tejas Verdes*?, ¿les gustaría escuchar otras historias que salen de los mismos personajes?, ¿qué historia escribirían ustedes?

Presentar el personaje de caricatura “Dryad” como otra historia que surgió de la imaginación de alguien a quien le gusta *Ana la de Tejas Verdes*.

La relación entre hombres y mujeres, entre adultos y niños era muy diferente en la época que se escribió el libro a la época actual. ¿Qué diferencias encontraron?, ¿les parece importante que se hable de esas diferencias?, ¿por qué?

V. Entrega de obsequios

VI. Despedida:

Juego de “La Curva en el Camino” y partir un pastel.

3.4 Análisis de Resultados

El análisis de resultados que presento en este segmento está dividido en tres partes. En la primera de ellas presento y evalúo los resultados en orden cronológico de las sesiones y para cada uno de los tres momentos de la mediación lectora, es decir, lectura en voz alta, charla literaria y momento de escritura creativa. Para recabar la información aquí presentada, recorro a la triangulación de la evidencia obtenida a través del Diario del Investigador (Apéndice E) y de las diferentes herramientas, tales como las grabaciones de cada sesión, las actividades en papel realizadas, *El Diario de Ana*, las Crónicas del Hada del Bosque, la nube de palabras y bitácora de autorreflexión. Por otro lado, para evaluar los resultados acudo a algunas rúbricas y listas de cotejo, con el fin de determinar la eficacia en las indicaciones brindadas y la pertinencia de las actividades. Si bien se asigna un valor a la actividad por participante, no pretendo evaluar el desempeño individual, sino apreciar tendencias que sirvan para perfeccionar la propuesta didáctica del capítulo 4.

En la segunda parte de este apartado, indico los principales hallazgos de la intervención pedagógica en función de las evaluaciones referidas arriba, así como del marco teórico de esta investigación y del análisis literario del capítulo dos.

Finalmente, en la tercera parte expongo algunas reflexiones sobre las interacciones en el aula.

3.4.1 Presentación y Evaluación de Resultados por Sesión

Antes de presentar y evaluar los resultados, conviene recordar el objetivo de intervención pedagógica, la metodología empleada y la estructura de las ocho sesiones que la conformaron, incluyendo el objetivo de cada una de ellas.

Tal como señalé antes, el objetivo de la intervención es indagar en las estrategias adecuadas para introducir los personajes de *Ana la de Tejas Verdes* al imaginario de las participantes. La metodología utilizada consiste en el taller de mediación lectora de tres momentos (lectura en voz alta, charla literaria y ejercicios de escritura creativa), mientras que las narrativas transmedia se emplean como estrategia didáctica a lo largo de las sesiones. Además de tener un acercamiento literario a la obra de Montgomery, se aborda desde los temas de medioambiente y género, los cuales parecen ser de particular interés para la niñez de la actualidad.

En la siguiente tabla presento una síntesis de las sesiones, sus objetivos, las narrativas transmedia empleadas y los temas abordados, ya sea en la actividad de prelectura, durante la lectura en voz alta, en la charla literaria, en la escritura creativa o en la actividad de cierre.

Tabla 4. Intervención Pedagógica por Sesión

Número de sesión	Nombre de la sesión	Objetivos	Narrativas transmedia	Temas abordados
1ª.	“Introducción”	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar presentaciones personales - Explicar en qué consiste la intervención Presentar el corpus - Establecer acuerdos - Incentivar a la participación 	-	-
2ª.	“Diagnóstico”	<ul style="list-style-type: none"> - Probar cámara de video - Realizar una actividad de prelectura para los conceptos de “autor”, “narrador”, protagonista” y “personajes - Reflexionar sobre el cambio en el rol de la mujer en la sociedad a través de los años - Introducir las nociones de “roles de poder” en relación con los binomios 	-	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de Literatura - Medioambiente - Ecofeminismo

		“hombre/mujer”, “niño/niña”, “adulterez, infancia” y “hombre/naturaleza”		
3ª.	“1”	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a los personajes principales de la obra: Ana, Marilla, Matthew y la señora Rachel. - Identificar la voz del narrador y el alcance de su conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miniserie para televisión - Otras historias: Ficción en la ficción 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de literatura - Medioambiente - Ecofeminismo - Género
4ª.	“2”	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar si para las participantes es relevante o no el tema de roles de género - Identificar diferentes perfiles de mujer representados en la obra - Bosquejar la otredad de la protagonista 	<ul style="list-style-type: none"> - Miniserie para televisión - Banda sonora - Otras historias: Realidad en la ficción - Otras historias: Ficción en la ficción 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de literatura - Medioambiente - Ecofeminismo - Género
5ª.	“3”	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el conocimiento de “Ana” y “Marilla”, y evaluar dicho conocimiento. - Favorecer el gusto por la obra al realizar una actividad lúdica. - Realizar una actividad que implique el uso de tecnología digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miniserie para televisión - Otras historias: Realidad en la ficción - Nube de palabras - Juego de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de literatura - Medioambiente - Género
6ª.	“4”	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en los estados mentales de “Ana”, “Marilla” y “Matthew” - Favorecer el gusto por la obra al realizar una actividad lúdica. - Evaluar el avance por medio de una autorreflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Miniserie para televisión - Otras historias: Ficción en la ficción - Juego de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de literatura - Medioambiente - Ecofeminismo - Género
7ª.	“5”	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar los cambios en los personajes de “Marilla”, “Matthew” y “Rachel” - Enfatizar el papel de la naturaleza. - Introducir una nueva narrativa transmedia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miniserie para televisión - Otras historias: Ficción en la ficción - Libro-álbum 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de literatura - Medioambiente - Género
8ª.	“Cierre”	<ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo un grupo focal para recabar información adicional. - Realizar una actividad de cierre. - Entregar reconocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juego de mesa 	-

Una vez presentada esta información, comienzo por detallar lo acontecido en la **sesión introductoria**, donde hubo buena disposición y mucho entusiasmo por parte de las participantes, en especial cuando tuvieron noticia del obsequio que recibirían quienes cumplieran con el 80% de asistencia a los talleres. La actividad de registro de cada participante sirvió para detectar que el grupo pide varias veces que se repitan las instrucciones y que las niñas se distraen constantemente con sus lapiceras. Con la información recabada en el registro descubrí que dos de las niñas cursan en realidad el tercer grado de primaria, y, por los comentarios de las participantes, me percaté de que hay una niña más de cuarto grado en la Casa Hogar que no está contemplada para la intervención. La división de los grupos de trabajo establecidos previamente a mi llegada parece deberse más al grado de desarrollo de habilidades de lectoescritura que a la escolaridad. Decidí no descartar la participación de las dos alumnas de tercero debido a que mostraron interés en integrarse al taller y al hecho de que ya forman parte de un círculo de lectura con sesiones regulares junto a las otras tres participantes de la intervención pedagógica. Por otro lado, resolví invitar a participar a la alumna de cuarto grado, dado que su rezago educativo no representa un obstáculo para que conozca la obra de Montgomery y se familiarice con sus personajes. Al continuar la revisión a las hojas de registro, descubrí que posiblemente las participantes no ofrecieron respuestas genuinas a la pregunta de qué libros han leído, pues algunos nombres proporcionados conciernen a libros cuya extensión y temática no corresponde a la edad, como por ejemplo la saga de *Crepúsculo* de la autora Stephenie Meyer. Por esta razón, les di una segunda instrucción de colocar un asterisco junto a los títulos de los libros que verdaderamente leyeron. En ese segundo intento, la mayoría de las participantes cumplió con la indicación o, al menos, las nuevas respuestas fueron verosímiles.

Los objetivos planteados para la sesión de Introducción se cumplieron cabalmente.

En cuanto a la **sesión de diagnóstico**, si bien fue de corta duración, en ella se abordaron varios temas relevantes que era pertinente exponer a fin de lograr el acercamiento que busco tener a la obra de *Ana la de Tejas Verdes*.

En la siguiente tabla presento los momentos en los que fueron abordados los temas relevantes durante la sesión.

Tabla 5. Sesión de Diagnóstico/ Temas Abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura Creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	X	-	-	-	-
Medioambiente	X	-	-	-	-
Género	X	-	-	-	-
Ecofeminismo	X	-	-	-	X

Este día se integró la sexta participante con muy buen disposición y se puso al corriente con la hoja de registro que el resto había llenado previamente. Grabé la sesión, conforme a lo planeado para acostumbrar a las lectoras a la presencia de la cámara. Realizamos una actividad de prelectura empleando, en un primer momento, el libro de *Matilda* de Roald Dahl, que las participantes acababan de leer en su círculo de lectura, y, posteriormente, con el libro de *Ana de las Tejas Verdes* de Molino. Al leer algunos fragmentos de ambos libros, quedó de manifiesto que las niñas identifican la diferencia entre “autor”, “narrador”, “personaje principal” y “personajes”. Entienden también el concepto de “ilustrador”, pero hubo necesidad de explicarles lo que era el “traductor”. En esta actividad de prelectura, las lectoras observaron algunos elementos del paratexto, tanto de la edición Molino como de la de Toromítico, tales como: portada; nombre de la autora, ilustrador y traductor; fotografía de la autora; ilustraciones. En el libro de “Ana” de edición Molino las participantes no pudieron identificar el nombre de la autora

porque aparecía en letra cursiva y con la abreviación “L. M.” en lugar de “Lucy Maud”. Sin embargo, al mostrarles la última hoja del libro donde aparecen datos pudieron leer “Lucy M. Montgomery”.

A fin de contextualizar la obra en su época, en un segundo momento observamos fotografías de la autora, su ropa y el peinado, y una de las participantes dijo que eran “como de antes”. Alguna participante preguntó sobre su muerte y luego confundió a la autora con la protagonista, pero una compañera suya aclaró la diferencia, precisamente la P2, la menor de todas. En seguida, les mostré imágenes de otras mujeres de principios del siglo XX, para advertir su aspecto y dar pie a la conversación en torno a las diferencias en el arreglo personal, las costumbres, los roles de género de aquella época y la nuestra. La P5 señaló que las mujeres iban de vestido largo y la P1 mencionó que los hombres eran los que tomaban las decisiones. Por su parte, la P2 preguntó si las mujeres podían trabajar, lo que dio pie a referir la división sexual del trabajo en esa época y la resistencia a que las mujeres tuvieran educación superior. Al preguntarles qué han observado ellas, la P2 señaló que su mamá trabaja en un puesto de gasolina y la P4 dijo que ha visto mujeres manejando el Qrobus. En seguida, la conversación giró en torno a la distribución del poder entre hombres y mujeres, así como entre la población adulta y los niños, y entendieron que bajo esa distribución de poder las niñas eran las que estaban en la parte más baja por su edad y por ser niñas. Este asunto pareció interesarle a la P4, quien pidió que terminara de explicar la idea, después de una interrupción que hubo.

El último tema abordado en la conversación fue la representación de la naturaleza en la obra y su relevancia para la misma. Platicamos de lo que sucede cuando el hombre sobreexplota los recursos naturales, tema sobre el cual las participantes estaban al tanto. Para cerrar la conversación y generar expectativa sobre el corpus de la intervención pedagógica, pregunté quién sería la protagonista o el personaje más importante de la historia. Las participantes respondieron que sería una niña. Si bien antes de la sesión de diagnóstico tenía la impresión de

que los temas abordados con las participantes no eran referidos en otros escenarios, como la escuela o la Casa Hogar, fue evidente que todas las cuestiones señaladas les resultaron fáciles de asimilar, estuvieron atentas, algunas de ellas respondieron a las preguntas elaboradas y también hicieron algunas aportaciones.

A fin de evitar distracciones con sus propios útiles escolares, como ocurrió en la sesión de Introducción, repartí el material necesario para la actividad. Ésta se llevó a cabo en dos tiempos: primero, las participantes enlistaron algunas características personales que las distinguen; y, en seguida, identificaron algún elemento de la naturaleza que representa esas características personales. Después de dar las instrucciones de manera oral, ejemplifiqué cómo yo respondí el ejercicio con una característica de mi personalidad y un elemento de la naturaleza que la representa. Al ponerse a trabajar, algunas participantes decían en voz alta qué características personales habían enlistado. Prácticamente, todo lo que indicaban se trataban de aspectos negativos, ante lo cual las motivé a que buscaran qué rasgos positivos identificaban en ellas mismas. En la siguiente tabla se transcriben de manera textual las respuestas obtenidas en la actividad de la sesión de diagnóstico con la redacción original de las participantes.

Tabla 6. Sesión de Diagnóstico/ Actividad

Participante	Característica personales	Elemento de la naturaleza que la representa
P1	Enojona Falta de paciencia "Multi casting" (sic) ³¹ Trabajadora Curiosidad Leer rápido	Truenos León Perrita Abeja Perro Río
P2	Enojona	Trueno

³¹ En el video se aprecia que la P1 comenta que ella hace muchas cosas al mismo tiempo y que le explico el origen del término "multitasking".

	Peleo Chismosa Curiosidad	Truenos Perro Zorro
P3	Chismosa Enojona	Ratas Lluvias
P4 ³²	Imaginación, dibujar, peleonera, trabajadora, muy pensativa, libre, miedosa o con desconfianza	Las rosas, el viento, la araña tejedora, el zorro
P5	Chismosa Me peleo Curiosa Creativa Empalagosa ³³ Buena hermana	Perro Gato Zorro Pájaros Gato Perritos
P6	Empalagosa Enogona (sic) Chismosa Fea Pego Peleo	Gato Perro Ratón Aralla (sic) "araña" Oso Gato/perro

A continuación, presento la lista de verificación de la actividad de la sesión de diagnóstico, tomando en consideración que cada participante haya realizado el ejercicio y entendido la dinámica de la actividad.

Tabla 7. Sesión de Diagnóstico/ Lista de Cotejo

Participante	Realizó el ejercicio	Entendió las indicaciones
P1	X	X

³² En esta actividad, la P4 escribió de manera horizontal los listados de características personales y de elementos de la naturaleza, por lo cual no es posible identificar con certeza la correspondencia entre ambos listados que tenía en mente la participante. En el video, solo se alcanza a escuchar que la P4 identifica al zorro con el miedo.

³³ En el video se observa que la P5 dijo ser "empalagosa" como las pulgas. Le pregunté si se refería a cuando come algo y otra participante aclaró que es cuando alguien abraza mucho. Le sugerí a la P5 usar la palabra "querendona", pero la participante optó por dejar "empalagosa".

P2	X	X
P3	X	X
P4	X	X
P5	X	X
P6	X	X

Como puede observarse, todas las participantes entendieron las indicaciones y realizaron el ejercicio.

A partir de las observaciones anteriores relacionadas con usar la cámara de video, realizar una actividad de prelectura, reflexionar sobre el rol cambiante de la mujer en la sociedad a través de los años y sobre los roles de poder, puedo concluir que se cumplieron los objetivos de la sesión de diagnóstico.

La siguiente sesión fue la **primera del taller de mediación** con tres momentos. En la siguiente tabla indico los temas tratados durante la sesión y el momento en el que fueron abordados.

Tabla 8. Sesión 1/ Temas Abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	X	-	X	X	-
Medioambiente	-	X	-	X	-
Ecofeminismo	-	-	-	X	-
Género	-	-	X	X	-

Antes de iniciar a leer en voz alta, invité a las participantes a que observaran la portada e imágenes del libro de Editorial Molino. Este día se leyeron los dos primeros capítulos que juntos suman veintiséis páginas. Durante la lectura en voz alta hubo algunas pausas en las que formulé algunas preguntas para comprobar la escucha atenta -mismas que fueron respondidas-, así

como para clarificar algún concepto y para mostrar una fotografía de un cerezo en flor. No obstante, a pesar de los cambios en la entonación, fue evidente que la lectura excedió el tiempo deseado, pues las participantes se observaban cansadas. Después de la lectura, les mostré el video de la miniserie televisiva (Sullivan, 1986) que muestra parte del capítulo 1 y del 2. Como el Internet no estaba funcionando, usé el celular. A pesar de que la pantalla era pequeña, hubo absoluto silencio y toda la atención de las participantes estaba en el fragmento de la versión televisiva.

En la charla literaria de la sesión 1, comencé por formular preguntas básicas relacionadas con los personajes. Les pregunté quién era la protagonista y todas dijeron que “Ana”, pero al pedir que revisaran en qué página nos dijeron su nombre, se percataron que éste no aparece en ninguno de los dos capítulos leídos. La P4 comentó que esto se debe a que no le han preguntado cómo se llama. Su respuesta permitió hablar de la diferencia entre la historia del libro y la versión para televisión, dado que en el clip que vieron la protagonista se presenta con “Matthew” y dice llamarse “Ana”. Después, ahondamos en lo que el narrador sabe de la historia, para lo cual fue necesario releer un extracto para que confirmaran que, efectivamente, no solo sabe lo que hacen los personajes, sino también lo que piensan. Al respecto, la P1 comentó que el narrador nos dijo que “Marilla” ya esperaba la visita de “Rachel”. Sobre la protagonista, la P1 señaló que el narrador nos dijo que es pelirroja, con pecas y delgada. La P2 agregó que habla mucho y la P4 que tiene mucha imaginación. Cabe resaltar la participación de la P5, quien mencionó la característica de “Ana” de “poner nombres”. Durante la charla, fue posible llegar al entendimiento de que la personalidad tímida de “Matthew” permitió que en todo el camino en carreta “Ana” fuera platicando y se diera a conocer, a pesar de que en esa época las niñas “eran para ser vistas y no oídas”. La P2 indicó que “Matthew” es muy serio, mientras que la P1 señaló que “Matthew” es sensible.

Al evaluar esta charla literaria destaco el hecho de que las participantes estuvieron atentas y respondieron de forma breve a las preguntas, es decir, no proporcionaron respuestas elaboradas, sino que usaron frases cortas y concretas. De acuerdo con la evidencia, la P3 y P6 tuvieron solo dos participaciones breves para señalar que “Ana” era dientona y tenía canas, respectivamente. Es posible que la P6 se refería a Matthew cuando mencionó lo de las canas, pero no hizo ningún comentario adicional.

Por falta de tiempo, en el momento de escritura creativa de la sesión 1 solo realizamos una de las dos actividades planeadas: Crónicas del Hada del Bosque. Antes de dar las instrucciones retomé con las participantes de la diferencia entre ficción y realidad. Enseguida, expliqué lo que es una “crónica” y, después señalé que Crónicas del Hada del Bosque hace referencia a lo que cuenta o atestigua el hada que cuida el bosque. Les pedí recordar la escena descrita en el libro donde el río es tranquilo al momento de pasar por enfrente de casa de “la señora Rachel”, para, en un segundo momento, imaginar qué observa el hada frente a la casa en cuestión. Les di la alternativa de escribir o dibujar su respuesta, pues en la práctica he observado que frecuentemente con las niñas cuyas habilidades de escritura están menos desarrolladas, el dibujo es una buena opción.

Al observar las actividades realizadas, es posible identificar tres tipos de respuestas atendiendo a la fuente de su contenido. En la siguiente rúbrica defino el valor que se otorga a cada tipo de respuesta. Los tres tipos de respuesta de la rúbrica implican que la participante entendió la actividad y la realizó, pero cada tipo brinda información relacionada con la forma de trabajar de cada participante y en qué medida emplea su creatividad.

Tabla 9. Sesión 1/ Rúbrica de Actividad 1

Condición cumplida	Valor
--------------------	-------

La respuesta está basada en su totalidad en la historia leída y/o en las indicaciones para realizar la actividad	1
La participante recupera el texto original y añade en menor medida algunos elementos fruto de su imaginación.	2
La respuesta recupera parcialmente el texto y contiene más de tres elementos producto de su invención.	3

En la siguiente tabla, presento las respuestas obtenidas por participante y el valor obtenido, según el criterio señalado arriba.

Tabla 10. Sesión 1/ Actividad de las Crónicas del Hada del Bosque

Participante	Respuesta	Tipo de respuesta
P1	Señala la ubicación del hada, también el paso del río, la trayectoria de Matthew en la carreta y la reacción de la señora. Rachel al verlo.	1
P2	Dibuja parcialmente el hada y escribe "el hada es chismosa"	1
P3	Señala la ubicación del hada, imagina que el hada busca una mejor posición y registra la llegada de Matthew a Tejas Verdes con Ana.	2
P4	Señala la ubicación del hada a detalle, también el paso del río, imagina que el hada cambia de ubicación para ver mejor, imagina unos niños jugando y evitando pasar frente a la ventana de la señora Rachel, imagina que comienza a oscurecer, registra la llegada de Matthew a Tejas Verdes con Ana.	3
P5	Dibuja el hada, señala la ubicación del hada, registra a la señora. Rachel observando la llegada de Matthew y de Ana a Tejas Verdes e imagina el estado anímico de estos dos personajes: alegres y felices.	3
P6	Dibuja el hada en su totalidad y también dibuja un árbol.	1

De estos resultados, confirmo que todas las participantes realizaron la actividad y entendieron la consigna. Muchas de ellas cuidaron la calidad de sus trabajos, ya que cuando no

sabían cómo se escribía una palabra, me pedían ayuda para no equivocarse. Deduzco además que se trata de un grupo heterogéneo de lectoras y a continuación explicaré por qué. Como lo indica la tabla, las P1, P2 y P6 ofrecieron entradas tipo 1, sus contestaciones fueron cortas y no incluyeron elementos fruto de su imaginación, pero estimo que no por los mismos motivos. Dada la madurez y personalidad de la P1 puedo suponer que, en su caso, las respuestas concretas se deben a su deseo de terminar pronto la tarea asignada. Mientras que las contestaciones breves de las P2 y P6 posiblemente de deben a su nivel de desarrollo. Por su parte, la P3 realizó el ejercicio con entrada tipo 2. Aunque casi no participó en la charla literaria ni en las interacciones durante la lectura en voz alta, hizo con esmero la actividad de escritura. Finalmente, las P4 y P5 hicieron entradas tipo 3, con lo que quedó de manifiesto el esfuerzo que pusieron en el trabajo de escritura creativa y la facilidad que tuvieron para el pensamiento creativo. Aquí me parece conveniente recordar que la P4 es la más grande de las participantes, tiene 12 años y cursa sexto de primaria; mientras que la P5 tiene 11 años y cursa apenas tercero de primaria.

Considerando que durante la charla literaria las participantes identificaron a los personajes principales de la obra, así como la voz del narrador y el alcance de su conocimiento, concluyo que los objetivos establecidos para la sesión 1 se cumplieron satisfactoriamente.

Antes de comenzar la lectura en voz alta de la **sesión 2**, coloqué al centro de la mesa un geranio. Las participantes sintieron curiosidad por la presencia de la planta. En esta ocasión, los temas observados fueron:

Tabla 11. Sesión 2/ Temas abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura Creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	-	X	X	X	-
Medioambiente	X	X	-	X	-
Ecofeminismo	-	-	-	X	-
Género	-	X	X	X	-

El tiempo dedicado a la lectura en esta segunda sesión fue óptimo, dado que de principio a fin las participantes estuvieron siguiendo la lectura atentamente. Solo la P6 no sigue la lectura en su libro y parece distraerse fácilmente, pero sin que esto afecte a sus compañeras. En algún momento, realicé una pausa para confirmar si las participantes recordaban los lugares renombrados por “Ana” como “El camino blanco de las delicias” y “El lago de las aguas brillantes” y, en efecto, lograron recordar que se trataba de un cerezo y del lago. También hubo algunas pausas más para explicar lo que es el “ático”, para indagar por qué había velas en “Tejas Verdes”, para explicar qué significa que las paredes estén “encaladas”, la presencia de un “lavamanos” en la habitación de “Ana”, y para enfatizar que si bien “Marilla” ayuda a ordeñar las vacas, a “Matthew” le deja el té preparado cuando sale de casa. Durante la lectura en voz alta del capítulo 4, las participantes aprendieron el nombre del “geranio” que estaba en el centro de la mesa e identificaron que se trata de la misma planta que hay en “Tejas Verdes” a la que “Ana” llama “Bonny”. Al terminar la lectura, vieron en la computadora un clip de la miniserie (Sullivan, 1986) que comienza con el trayecto en carreta de “Matthew” y “Ana” y su llegada a “Tejas Verdes”, de manera que se pueden admirar los paisajes y visualizar el espacio físico al que aspira pertenecer “Ana”. Posteriormente, el clip muestra la escena donde “Marilla” descubre que del orfanato enviaron una niña y la reacción de “Ana” al descubrir que “los Cuthbert” querían un niño y no a ella. Por sus expresiones, fue evidente que deseaban ver más de la versión para televisión.

En la charla literaria de la sesión 2, vuelve a surgir la peculiaridad de “Ana” “de poner nombres”, pues a la P2 y P5 indicaron que eso es lo que les gustó de la lectura. La P3 señaló que le parece extraño que “Matthew” no sepa hacer té, y la P1 dijo que quizá es porque “le da flojera” hacerlo él. Varias de ellas expresaron creer que “Ana” sintió tristeza y la P1 agregó que sintió desesperación cuando supo que “los Cuthbert” querían un niño. Ante la pregunta expresa, todas las participantes dijeron nunca haber sentido que valen menos que un niño. La P1 dijo que

“Matthew” no habla y, enseguida, todas acordaron que los personajes femeninos que han aparecido en los primeros cuatro capítulos (“Ana”, “Marilla” y “la señora Rachel”) sí dicen lo que piensan. Pueden distinguir fácilmente que las últimas dos son mujeres adultas, mientras que “Ana” es una niña. Según el parecer de las participantes P1 y P2, “la señora Rachel” es chismosa; “Marilla”, más regañona y seria, según la apreciación de las P3 y P4, respectivamente; “Ana” habla más que las otras dos y usa mucho su imaginación, según la aportación de la P5, a diferencia de “Marilla” y “la señora Rachel” que viven en la realidad, como lo apuntan la P1 y P3. En esta charla literaria, la P6 no participó de manera verbal, ni siquiera cuando se formuló una pregunta directamente a ella, sino que se limitó a escuchar y ocasionalmente a asentir con la cabeza.

Antes de iniciar el momento de escritura creativa de la sesión 2, platicamos de los diferentes tipos de escritura: una receta médica no es igual que un poema, una historia de ficción que una escritura personal,³⁴ llamada generalmente “diario”. A cada participante se le entregó un *Diario de Ana* para que imaginen lo que la niña hubiera escrito sobre lo vivido en los primeros cuatro capítulos del libro. Fue evidente que las participantes estaban familiarizadas con el formato de diario; algunas de ellas dijeron en voz alta la fórmula característica de este tipo de escritura “Querido diario:” y comenzaron a escribir inmediatamente. Mientras trabajaban, escuchaban la banda sonora de la miniserie para televisión (Sullivan, 1986). La extensión de las entradas en *El Diario de Ana* y el detalle puesto en las descripciones de lugares o sentimientos de la protagonista varían entre las participantes.

A continuación, presento imágenes de la actividad de las participantes P4 y P6, a manera de ejemplo. Como puede observarse abajo, mientras la P6 escribió solo algunas líneas y en su

³⁴ De acuerdo con Torija de Bendito (1998) se trata de un tipo de escritura “privada, auto-expresiva y reflexiva, cuyo fin principal es el conocimiento de sí mismo”.

narración pasó de tercera persona a primera, la P4 abordó más pasajes de la historia, alternando entre lo anecdótico y lo sentimental, como seguramente sería escrito un diario personal.

Figura 12. *El Diario de Ana/ Páginas Interiores (P4)*

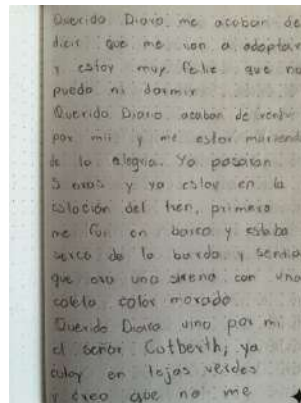
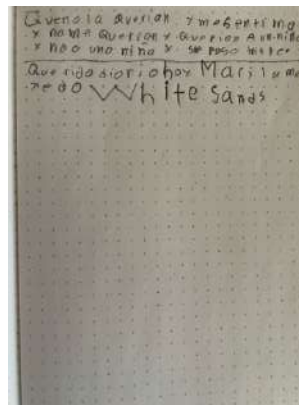


Figura 13. *El Diario de Ana/ Páginas Interiores (P6)*



Las entradas en *El Diario de Ana* pudieran clasificarse atendiendo al grado de detalle que contienen y asignarles un valor, como se muestra en la siguiente rúbrica:

Tabla 12. *Sesión 2/ Rúbrica de Actividad 1*

Condición cumplida	Valor
No cumple con el formato de escritura personal.	1
Cumple parcialmente con el formato de escritura personal.	2

Cumple plenamente con el formato de escritura personal; la entrada en el diario aborda una escena del libro.	3
Cumple plenamente con el formato de escritura personal; la entrada en el diario aborda dos o más escenas del libro.	4
Cumple plenamente con el formato de escritura personal; la entrada en el diario aborda dos o más escenas del libro y deja de manifiesto los sentimientos de la protagonista	5

A continuación, enlisto los tipos de entrada en *El Diario de Ana* de cada participante, considerando la rúbrica anterior:

Tabla 13. Sesión 2/ *El Diario de Ana*

Participante	Tipo de entrada en <i>El Diario de Ana</i>
P1	5
P2	4
P3	4
P4	5
P5	4
P6	1

En la tabla anterior se puede observar que la mayoría de las participantes tuvieron entradas tipo 4 y 5, sólo la P6 tuvo el tipo de entrada 1, seguramente debido al nivel de habilidades de lecto-escritura que tiene. Las entradas de tres participantes fueron tipo 4, mientras que dos fueron tipo 5. Estos resultados me permiten suponer que la actividad de escritura personal fue entendida y que las participantes la realizaron con gusto. Aquí resalta la entrada tipo 5 de la participante P1, quien, a pesar de tener una tendencia a realizar sus trabajos de manera rápida para acabar pronto, decidió hacer esta actividad detalladamente.

Para la segunda actividad de escritura creativa de la sesión 2, les recordé que las Crónicas del Hada del Bosque pretenden relatar las historias de lo que ésta atestigua desde las

áreas naturales. Recordamos una escena de la lectura de la sesión pasada donde leímos que el arroyo era calladito cuando pasaba enfrente de la casa de “la señora Rachel”, tal como las niñas son calladas o se portan bien cuando están delante de algunos adultos. Además, puntalicé el hecho de que en la lectura de esta sesión “Ana” escucha cómo ríe el arroyo desde su ventana. Les propuse que la escritura fuera un juego de palabras, pues mientras planteamos el inicio de la oración en términos de aspectos de la naturaleza, en realidad respondemos como si se tratara del actuar de “las niñas”. Las preguntas base fueron: qué hace que las niñas estén calladas, qué hace que las niñas rían, qué hace que las niñas estén alegres. Para iniciar la actividad, les pedí que escribieran en su hoja las siguiente tres frases: “los arroyos son calladitos cuando...”, “Los arroyos se ríen cuando...” “Los geranios florecen cuando...” y que, en seguida, respondieran a cada oración como si se refirieran a las niñas.

En la siguiente tabla presento la rúbrica con los criterios para evaluar las posibles entradas:

Tabla 14. Sesión 2/ Rúbrica de Actividad 2

Condición cumplida	Valor
La participante no entendió la actividad y no le fue posible hacer el ejercicio creativo propuesto.	1
La participante entendió parcialmente la actividad, y realizó el ejercicio propuesto.	2
La participante entendió la actividad y le fue posible hacer el ejercicio creativo propuesto.	3

A continuación, transcribo las respuestas obtenidas en la segunda actividad de escritura creativa, incluyendo los posibles errores de redacción u ortografía.

Tabla 15. Sesión 2/ Crónicas del Hada del Bosque

Participante	Los arroyos son calladitos cuando...	Los arroyos se ríen cuando...	Los geranios florecen cuando...	Valoración
P1	... están (sic) frente a los adultos, enferte (sic) algo de miedo o cuando la (sic) asustan.	... disen (sic) chistes, le hacen cosquillas o cuando hacen caras chistosa.	... se ríen (sic) y están (sic) felices (sic) cuando cantan.	3
P2	... les hablan.	...los hacen reír o cuando hechan agua (sic)	...le hechan agua (sic), los cuidan.	2
P3	...van a la iglesia, cuando comen y cuando resiven (sic) noticias malas.	...contamos chistes.	...comen algo.	3
P4	...están (sic) con adultos o les llaman la atención. También cuando ponen atención a los chismes.	...están (sic) jugando o cuando dicen una tontería.	...comen algo rico o cuando están (sic) alegres.	3
P5	...las regañan y cuando van a misa.	...les hacen cosquillas y les cuentan chistes.	...les dicen una noticia feliz, cuando juegan.	2
P6	...asemos (sic) tareas, en misa.	...chistes.	...les cuentan chistes.	2

De acuerdo con la tabla anterior, todas las participantes realizaron la actividad. Las tres participantes que cursan sexto grado y que ya habían leído la obra de *Ana la de Tejas Verdes* previamente, hicieron entradas tipo 3 desplegando habilidades de escritura creativa. El resto de las participantes ofrecieron entradas tipo 2, posiblemente debido a su edad y a la dificultad que presentó el ejercicio.

Si comparo la facilidad con la que comenzaron a trabajar una vez dadas las instrucciones de ambas actividades de escritura, diría que es evidente que la escritura en el diario, realidad en

la ficción, resultó mucho más fácil para las participantes que la actividad de las Crónicas del Hada del Bosque, para la cual solicitaron que repitiera las instrucciones varias veces. Independientemente de la valoración otorgada a estas dos actividades, está claro que las participantes cuidaron la calidad de sus trabajos en esta sesión, pues pedían ayuda cuando no sabían cómo se escribía una palabra.

En cuanto a los objetivos establecidos para la sesión 2, puedo indicar que las participantes comienzan a identificar los diferentes perfiles de mujer representados en la obra y empiezan a bosquejar la otredad de “Ana”. En cuanto al objetivo de indagación sobre la relevancia del tema de roles de género para las participantes, hasta este momento, observo que es un tema que les llama la atención y conversan sobre él, pero que no resulta decisivo en el interés por la obra.

En la **sesión 3**, antes de comenzar pregunté por el geranio que había llevado la semana pasada y constaté que había cumplido su objetivo al impactar a las participantes: recordaban todavía el nombre de la planta y habían ubicado que en la Casa Hogar hay otros dos geranios, que hasta entonces no habían llamado su atención. Para iniciar la sesión, leí unos fragmentos de las entradas en *El Diario de Ana* del taller anterior, lo cual generó mucha expectativa entre las participantes, pues trataban de adivinar quién era la autora de cada ejercicio.

En la siguiente tabla presento los temas abordados en la sesión 3:

Tabla 16. Sesión 3/ Temas Abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura Creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	-	X	X	X	X
Medioambiente	X	X	X	X	X
Ecofeminismo	-	-	-	-	-
Género	-	X	X	X	-

Durante la lectura en voz alta en la sesión 3, cuando la protagonista comenzaba a narrar su historia de vida, la escucha atenta de la P2 la llevó a preguntar por qué “Ana” estuvo en un orfanato, si sus papás la habían llevado ahí o si fue porque habían muerto. La P6, quien pocas veces habla durante la sesión, preguntó la causa de muerte. Más adelante, hice un par de pausas para explicar lo que era “el claro del bosque” y la razón por la cual la protagonista solo podía ir a la escuela en primavera y otoño. En otro momento, pregunté a qué se podía referir el narrador al señalar que el corazón de “Marilla” comenzaba a ablandarse y la P3 respondió que porque había sentido tristeza al escuchar sobre la vida de “Ana”. En la recta final de la lectura, hice una pausa para preguntar por qué “Marilla” le dice a “Matthew” que ni se le ocurra interferir en la crianza de “Ana” y varias participantes señalaron que porque siendo hombre no podía educar a “Ana”. Al terminar de leer, proyecté en la pared el clip correspondiente de la miniserie (Sullivan, 1986) y, nuevamente, la versión televisiva les gustó mucho.

Figura 14. Sesión 3/ Proyección del Clip de la Miniserie



En la charla literaria de la sesión 3, pregunté qué diferencias había entre el texto literario y el guion de la miniserie (Sullivan, 1986), la P2 señaló que la edad de “Ana” cambia de 11 a 13, la P1 encontró diferencias en el espacio físico que ocupaban los personajes durante el diálogo, mientras que la P5 mencionó que la protagonista no contó su historia de vida en la miniserie,

como lo hizo en el libro. Adicionalmente, la P1 dijo que le había llamado la atención que en la obra a “Marilla” se le haya “ablandado” el corazón, mientras que a la P2 le había sorprendido el hecho de que “los papás de Ana” hubieran muerto cuando era una bebé. Al preguntarles qué es lo que hace cambiar a “Marilla” de opinión sobre devolver a “Ana” al orfanato, la P4 respondió que “la señora Blewett” porque no les caía bien a ella y a “Matthew”.

En el momento de escritura creativa de la sesión 3, repartí los Diarios de Ana y las participantes comenzaron a escribir sobre lo que leímos en ese día.

En la siguiente tabla, presento la misma rúbrica usada para la actividad de la sesión anterior, la cual transcribo a continuación:

Tabla 17. Sesión 3/ Rúbrica de Actividad 1

Condición cumplida	Valor
No cumple con el formato de escritura personal.	1
Cumple parcialmente con el formato de escritura personal.	2
Cumple plenamente con el formato de escritura personal; cada entrada en el diario aborda una escena del libro.	3
Cumple plenamente con el formato de escritura personal; cada entrada en el diario aborda dos o más escenas del libro.	4
Cumple plenamente con el formato de escritura personal; cada entrada en el diario aborda dos o más escenas del libro y deja de manifiesto los sentimientos de la protagonista	5

En la siguiente tabla presento los tipos de entrada en *El Diario de Ana* de cada participante durante esta sesión.

Tabla 18. Sesión 3/ *El Diario de Ana*

Participante	Tipo de entrada en <i>El Diario de Ana</i>
P1	4
P2	4

P3	4
P4	5
P5	4
P6	3

De acuerdo con esta tabla, las entradas de todas las participantes cumplen con el formato de escritura personal. En este segundo ejercicio de *El Diario de Ana*, la P6 realizó una entrada tipo 3, y no 1, como la primera vez. Fue la única participante que tuvo una mejoría al realizar este ejercicio. Por su parte, la P1 había tenido una entrada tipo 5 la vez anterior y ahora fue tipo 4. El resto de las participantes ofrecieron el mismo tipo de entradas que la primera vez que escribieron en el diario. Al observar las valoraciones a esta segunda entrada en el diario, estimo que posiblemente hizo falta que al dar las instrucciones volviera a enfatizar las características del tipo de escritura de un diario personal donde, no solamente se relatan hechos, sino que se registran los estados mentales de quien escribe, ya que sola una de ellas así realizó el ejercicio.

Con el fin de corroborar el conocimiento que tienen las participantes de “Ana y “Marilla”, y de realizar un ejercicio que involucre tecnología digital, realizamos una nube de palabras, la cual consiste en una imagen formada de palabras escritas cuyo tamaño depende del número de veces que fueron mencionadas en las respuestas de las participantes. Para comenzar, les pedí que en una hoja enlistaran algunas características de ambos personajes. Todas las participantes pudieron describirlos correctamente. Conforme fueron entregando sus respuestas, formamos una nube de palabras con las características de “Ana” y otra de “Marilla”. En esta ocasión, opté por proyectar la imagen de la computadora en la pared, de manera que las participantes vieran *ipso facto* el trabajo colaborativo que realizaron. A continuación, presento la nube de palabras que se formó para los dos personajes:

Figura 15. Sesión 3/ Nube de Palabras de "Ana" y "Marilla"



Era de esperarse que este ejercicio que involucraba tecnología y la inmediatez al construir la nube de palabras en la presencia de las participantes las dejara cautivadas, tal como se aprecia en la fotografía.

Figura 16. Sesión 3/ Proyección de la Nube de Palabras de "Marilla"



Cuando estábamos a punto de leer los resultados de las nubes de palabras en voz alta, el proyector se apagó y en el salón se escuchó una exclamación de desilusión. La P1 preguntó ¿quién le movió?, dando por hecho que la falla era producto de la acción de alguna de sus compañeras. Más adelante, en las "Reflexiones Sobre las Interacciones en Aula", retomaré la conversación que surgió a raíz de esta eventualidad.

La última actividad realizada en la sesión 3 fue introducir a las participantes al juego de mesa *La Curva en el Camino*. Comencé por explicarles el origen del nombre que hace alusión a una cita de “Ana” del capítulo 38, y la metáfora que representa una “curva en el camino”: cuando en la vida crees saber lo que viene y, a veces, sucede algo que no esperabas, como si fuera una curva en el que camino que antes era recto. Posteriormente, leímos en voz alta cada uno de los lugares mencionados en el tablero del juego e identificamos a qué se referían. Observamos que el recorrido del tablero iniciaba en la “Estación de Tren de Bright River”, a donde llega “Ana” la primera vez, y que termina en “La Academia de la Reina” a donde se va a estudiar. En seguida, asignamos una figurilla a cada participante, expliqué las instrucciones y comenzamos a jugar. Mientras las indicaciones de “avanza” y “tira otra vez” provocaban exclamaciones de alegría, “retrocede” y “pierde un turno” tenían la respuesta opuesta. Al poco tiempo de jugar, ni bien terminaba de leer el pasaje de la tarjeta cuando las participantes ya estaban anticipando cuál sería la instrucción de ese turno: “¡avanza!”, “¡retrocede!”.

Figura 17. Sesión 3/ Momento de Juego



Al terminar la sesión 3, observé a las participantes contentas y haciendo planes de qué figurilla iban a elegir la siguiente vez que jugaran *La Curva en el Camino*. Cuando se retiraban

del salón, varias de ellas dieron las gracias por la sesión. Seguramente, la actividad que involucra tecnología digital y el juego de mesa les resultaron muy placenteros.

De acuerdo con lo anterior, puedo señalar que los objetivos de esta sesión se cumplieron cabalmente.

A la **sesión 4**, las participantes llegaron con muy buen ánimo. En la siguiente tabla expongo los temas objeto de esta sesión.

Tabla 19. Sesión 4/ Temas Abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura Creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	-	X	X	-	X
Medioambiente	-	-	-	X	-
Ecofeminismo	-	-	-	X	-
Género	-	X	X	-	-

En el momento de la lectura en voz alta, cuando leíamos que “Ana” reza por primera vez, hice una pausa para preguntar a las niñas qué imaginan que la niña pediría en su oración. La escucha atenta de las participantes les permite anticipar y sacar conclusiones a este tipo de preguntas. La P4 dijo que pediría que su cabello ya no fuera rojo, la P1 dijo que pediría ya no tener pecas, la P4 agregó que también pediría ya no ser fea, la P3 dijo que pediría un vestido, mientras que las P4 y P5 dijeron que pediría quedarse en “Tejas Verdes”. Todas las respuestas proporcionadas apuntan al perfil de la protagonista. Dado que en un fragmento leído se vuelve a hablar de la preparación del té en “Tejas Verdes”, detuve brevemente la lectura para hilar este episodio con un pasaje anterior y enfatizar con las participantes el hecho de que el hombre adulto no puede prepararse su propio té (“Matthew”), la mujer adulta (“Marilla”) es quien prepara el té, mientras que a la niña (“Ana”) se le pide que ayude a prepararlo. Terminada la lectura, proyecté en la pared el clip de la miniserie correspondiente al pasaje leído.

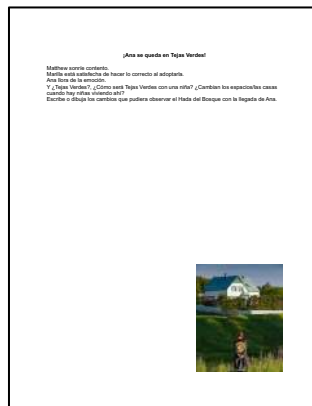
En la charla literaria de la sesión 4, observé a las participantes mucho más activas y ofreciendo comentarios más largos, a diferencia de las primeras sesiones. Al principio, identificamos las diferencias entre los dos textos. La P5 distinguió diferencia en el contenido de la oración de “Ana”, la P2 mencionó que la forma en como sucede la escena sin una estampa con la oración escrita de por medio, y la P1 comentó que “Marilla” no regresa por la vela al cuarto de “Ana”, como dice en el libro. Además, en la versión televisiva aparece un personaje que en el libro no aparece todavía. La misma P1 también agregó que en su conversación “Ana” y “Marilla” no hablaron de “Diana” ni del “Pastor” de Avonlea. Después, las P2 y P4 agregaron que la forma de decirle a “Ana” que se va a quedar en “Tejas Verdes” es diferente, pues en la versión televisiva le ofrecen un periodo de prueba antes de tomar una decisión, mientras que en el libro la decisión de que se quede es definitiva. La P2 también recordó que en el libro “Marilla” le habla a “Ana” de su próxima entrada a la escuela de Avonlea, incluso de la ropa que usaría. Dejando de lado la comparación entre ambos textos, para comenzar a charlar sobre el libro les pregunté si la motivación de “Matthew” y “Marilla” para que “Ana” se quede en “Tejas Verdes” era la misma, y al unísono respondieron que no. La P2 mencionó que él quería que “Ana” se quedara porque le parecía una niña interesante; la P1 agregó que la veía como buena, mientras que “Marilla” quería que “Ana” le ayudara con las labores. Al recordarles que si la protagonista no se quedaba en “Tejas Verdes” tendría que irse con “la señora Blewett”, la P1 mencionó que “Marilla” siente preocupación por “Ana” y preocupación por tener que cuidarla ella sola, haciendo referencia a que a “Matthew” le pidió no intervenir. Las P2 y P5 expusieron que al comenzar a leer la historia habían asumido que “Matthew” y “Marilla” eran una pareja de esposos. La P3 estuvo decaída y particularmente callada en esta sesión, pero en el momento no indagué más al respecto. Posteriormente, en Reflexiones sobre las interacciones en el aula, retomaré este incidente.

En la sesión 4, como había observado que las actividades de las Crónicas del Hada del Bosque presentaban cierta dificultad, opté por traer a la sesión la hoja impresa con instrucciones.

El ejercicio de escritura consistió en una entrada a las Crónicas del Hada del Bosque para relatar los cambios en “Tejas Verdes” con la llegada de “Ana”. La hoja que se repartió a las participantes dice:

“¡Ana se queda en Tejas Verdes! Matthew sonríe contento. Marilla est a satisfecha de hacer lo correcto al adoptarla. Ana llora de la emoción. Y  Tejas Verdes?,  C mo será Tejas Verdes con una niña?  Cambian los espacios/las casas cuando hay niñas viviendo ahí? Escribe o dibuja los cambios que pudiera observar el Hada del Bosque con la llegada de Ana.”

Figura 18. Sesión 4/ Crónicas del Hada del Bosque



Después de dar las instrucciones, la P1 respondió de forma precipitada que con la llegada de “Ana” en “Tejas Verdes” hay “problemas”, lo que dio pie a una interacción interesante a la que hará referencia más adelante en Reflexiones Sobre las Interacciones en el Aula. La segunda participante en responder en voz alta a este ejercicio fue la P2, quien se al  que con la llegada de “Ana” hay preocupaciones. De manera que al plantear la pregunta de cómo se modifican los espacios con la presencia de niñas, los primeros dos comentarios de las participantes fueron aspectos negativos: “problemas” y “preocupaciones”. En la sesión de diagnóstico había ocurrido algo similar cuando, al pedir que pensar en características que las identifican, comenzaron a enunciar rasgos negativos de su personalidad: “enojona”, “chismosa”, “falta de paciencia”. Es así como me pareció pertinente evaluar las respuestas a este ejercicio atendiendo, no solo a si

cumplieron la encomienda, sino a la carga adjetival negativa o positiva de las mismas. A continuación, presento la rúbrica empleada para valorar esta actividad:

Tabla 20. Sesión 4/ Rúbrica de Actividad 1

Condición cumplida	Valor
Las respuestas NO indican cómo la presencia de una niña puede cambiar el espacio físico.	1
Las respuestas indican cómo la presencia de una niña puede cambiar el espacio físico enlistando sólo los cambios negativos.	2
Las respuestas indican cómo la presencia de una niña puede cambiar el espacio físico preponderando los cambios negativos sobre los positivos.	3
Las respuestas indican cómo la presencia de una niña puede cambiar el espacio físico preponderando los cambios positivos sobre los negativos.	4
Las respuestas indican cómo la presencia de una niña puede cambiar el espacio físico enlistando sólo los cambios positivos.	5

En la siguiente tabla, se transcriben las respuestas de esta actividad, incluyendo errores de las participantes y posibles fallas en la transcripción por problemas de legibilidad en la respuesta. Además, se evalúan dichas respuestas conforme la rúbrica anterior.

Tabla 21. Sesión 4/ Crónicas del Hada del Bosque

Participante	Respuesta	Valoración
P1	Problemas con la gente chismosa; problemas en el salón de clases; más ruido; más diversión; "Rachel" se hace amiga de "Ana".	3
P2	Preocupación; problemas, todas las señoras van a ir de chismosas; felicidad; le apusto (<i>sic</i>) nombre a las cosas.	3
P3	Hay problema con Rachel; problemas con Gilbert; más risas con Matthew y Marilla; hay más diversión con Diana; hace más amigos.	4

P4	Alegre, siempre se pudieran escuchar risas; es muy imaginativa, a Marilla le preocupa eso; antes la casa era muy solitaria.	4
P5	Emocionada; alegre; sonrío.	5
P6 ³⁵	<ol style="list-style-type: none"> 1. AAlegres 2. EContento 3. IEnogo (<i>sic</i>) 4. OSonríe 5. UMala 	4

De acuerdo con la tabla anterior, todas las participantes entendieron y realizaron la actividad, además, la entrada de ninguna de ellas contiene exclusivamente carga adjetival negativa. No obstante, las respuestas de dos participantes se inclinan más hacia valoraciones negativas que positivas. Precisamente las P1 y P2, que fueron las que refirieron “problemas” y “preocupaciones” en el momento en que recibieron las instrucciones de la actividad. Las respuestas de tres participantes se decantan por aspectos positivos, aunque también contienen algunos elementos negativos. Sola la P5 ofreció una entrada tipo 5, conteniendo solo elementos positivos en su respuesta.

Terminado el momento de escritura creativa, las participantes llenaron una hoja de autorreflexión relacionada con la lectura y las actividades realizadas hasta este momento. En la siguiente tabla, se transcriben las respuestas relacionadas con la lectura, incluyendo errores ortográficos y aquellos derivados de la falta de legibilidad en la caligrafía.

Tabla 22. Sesión 4/ Autorreflexión sobre la Lectura

Participante	¿Qué personaje te ha interesado más?	¿Qué te gusta de ese personaje?	¿Te interesa seguir leyendo el libro?
--------------	--------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

³⁵ La P6 escribió el listado de forma vertical e incluyó las letras vocales debajo de los números del 1 al 5, tal como se transcribe en la tabla.

P1	Marilla	“Qué (sic) se le hablando (sic) el corañon (sic)”	Sí
P2	Ana	“que se imagina muchas cosas”	Sí
P3	Marilla	“Que si asepta (sic) a anna (sic)”	Sí
P4	Marilla	“Qué (sic) aveces (sic) se le abralda (sic) el corazón”	Sí
P5	Marilla	“Quiere ayudar a Anna”	Sí
P6	Matthew	“queesvuenapersona peronosaveaserte” (sic) (que es buena persona, pero no sabe hacer té)	Sí

De acuerdo con la información presentada en la tabla anterior, una participante se ha interesado más por “Ana”, otra por “Matthew” y cuatro de ellas se inclinan por “Marilla”, justificando su decisión por el cambio observado en el trato hacia “Ana” y por la transformación interna del personaje de “Marilla”. A las seis participantes les interesa seguir leyendo el libro.

A continuación, presento las tres actividades que se han realizado en el taller que más les han gustado a las participantes. Sobra decir que las preferencias resultan evidentes.

Tabla 23. Sesión 4/ Autorreflexión sobre las Actividades Realizadas

Participante	Clips de miniserie	Crónicas del Hada del Bosque	<i>El Diario de Ana</i>	Nube de palabras	Juego de mesa: <i>La Curva en el Camino</i>
P1	X			X	X
P2	X			X	X
P3	X			X	X
P4	X		X		X
P5	X		X		X
P6			X	X	

Tal como se observa en la tabla, cinco participantes eligieron los clips de la miniserie (Sullivan, 1986) y también el juego de mesa. Cuatro participantes mencionaron su preferencia por la nube de palabras, mientras que tres seleccionaron la escritura del diario. Ninguna participante mencionó la escritura de fantasía.

Terminada la autorreflexión, dedicamos algunos minutos a jugar *La Curva en el Camino*. Nuevamente, no terminaba de leer en voz alta lo que dice la tarjeta cuando ya anticipaban al unísono si la participante del turno podría avanzar o si tendría que retroceder, evidenciando su familiaridad con los personajes y el entorno de *Ana la de Tejas Verdes*. Cuando estaba por terminar el juego, las participantes volvieron a elegir qué figurilla querían tener la próxima vez que jugaran.

Con base en lo señalado en los párrafos anteriores, puedo decir que se cumplieron los objetivos de la sesión 4.

Al inicio de la **sesión 5**, coloqué unas flores al centro de la mesa. Mientras conectaba el proyector, les recordé a las participantes que esa sería la última sesión de la investigación y que la siguiente semana tendríamos el cierre. En seguida, les indiqué que la forma de trabajar durante la primera parte de la sesión sería la misma: lectura en voz alta, charla literaria y ejercicio de escritura. Mientras que en la segunda haríamos algo diferente a las sesiones anteriores. En esta sesión habría un segundo momento de lectura en voz alta para leer el libro-álbum *El Dador de Nombres*. En la siguiente tabla indico los temas abordados durante esta sesión:

Tabla 24. Sesión 5/ Temas Abordados

	Actividad de pre-lectura	Lectura	Charla literaria	Escritura Creativa	Actividad de cierre
Conceptos de literatura	-	X	X	X	X
Medioambiente	X	-	-	X	-
Ecofeminismo	-	-	-	-	-
Género	-	X	X	-	X

Durante la lectura en voz alta, por primera vez se oyeron risas por parte de las participantes cuando leímos algunas escenas graciosas en el libro. Todas estaban concentradas siguiendo la lectura, incluyendo la P6. Terminada la lectura, proyecté el clip correspondiente de la miniserie (Sullivan, 1986), donde también hubo risas.

Una vez que terminó la proyección, la P2 señaló que ella quería relatar un “error”, para referirse a una diferencia entre el texto literario y el guion de la miniserie (Sullivan, 1986), como si la obra escrita fuera la versión correcta o válida. Los primeros comentarios de la P2 y P4 fueron relacionados con la escena en la que “Ana” le pide perdón a la “señora Rachel”. Les recordé la actividad donde describíamos cómo estaban “Matthew” y “Marilla” con la llegada de “Ana”, para posteriormente enfatizar que en la lectura de esta sesión leímos algo al respecto. La P1 recordó que “Matthew” dice que “la casa está muy sola sin ti”, y juntas releímos cuando “Marilla” confiesa que “la casa es muy alegre tras la llegada de Ana”. Como apareció por segunda vez “la señora Rachel” en la lectura, les pedí que describieran cómo era su personaje. La P2 y P4 señalaron que es muy chismosa y gorda, mientras que la P1 agregó que es muy dura. La P4 le atribuyó su carácter al hecho de que tuvo 10 hijos e indicó que es grosera por cómo humilló a “Ana”. Esto permitió distinguir entre los métodos correctivos de “Marilla” y su vecina, ya que la primera no estuvo de acuerdo en que “Ana” necesitara mano dura en su educación. En varias ocasiones les pedí a las participantes que se sentaran bien, pues cuatro de ellas estaban prácticamente acostadas sobre la mesa. Después de eso, reanudé una y otra vez la charla. No obstante, llegó un momento en que, retomando la noción del mediador como “lector de niños” planteada por María Noelia Gómez, me percaté de que era necesario un cambio en el plan original, acortar la discusión sobre lo leído y permitir que fueran a tomar agua y se despejaran, pues se veían muy abatidas por el calor.

Al regresar, les di las indicaciones para la actividad que harían con los pétalos de las flores. Habíamos realizado algunas actividades haciendo alusión a “el hada del bosque”, y en esta ocasión la encomienda fue imaginar y diseñar esa hada utilizando los pétalos. Las participantes recobraron su energía y el calor ya no les molestaba, pues al momento de pedirme los pétalos que querían de determinado color, no se veían cansadas. La actividad les gustó y pusieron mucho esmero en la creación de las hadas, tal como puede observarse en las siguientes fotografías.

Figura 19. Sesión 5/ Creando el Hada del Bosque



Además de diseñar el hada, debían escribir una frase en la burbuja de diálogo como si ésta dijera algo. A continuación, transcribo las frases registradas, respetando la escritura de las participantes.

Tabla 25. Sesión 5/ Actividad de Escritura

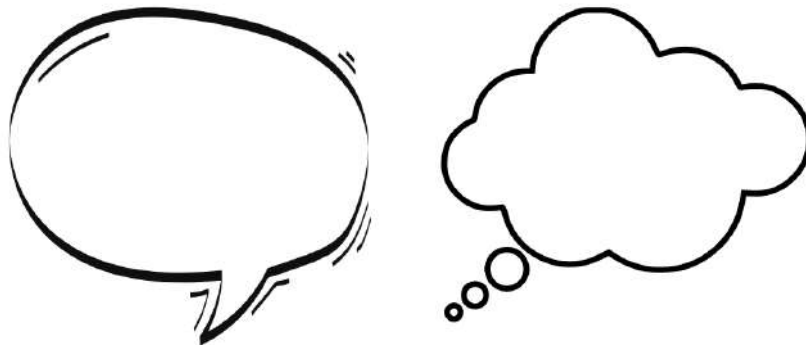
Participante	Frase
1	“Hola ana cómo estas eres muy bonita y no te comportes mal”
2	“hola soy la hada chismosa”
3	-
4	“Hola!! ANA”
5	“Hola como estas anna y Mawtuen Curbeth”

6	-
---	---

Al revisar la tabla anterior, estimo que la falta de dos respuestas, así como la calidad no óptima en aquellas obtenidas se deben a la misma razón por la que en esta sesión tuve que concluir precipitadamente la charla literaria. No obstante, todas las participantes terminaron su actividad y ayudaron a recoger el material usado.

Posteriormente, solicité a las participantes que tomaran un tapete para sentarse o acostarse en el suelo a escuchar la historia de *El Dador de Nombres*. Antes de comenzar la lectura, les mostré las imágenes del cuento y les pregunté si reconocían algunas y, efectivamente, reconocieron a “Bonny”, “Ana” y “Marilla”. En algún momento hice una pausa para preguntarles si entendían cuál era la diferencia entre los dos tipos de burbujas de diálogo que aparecen en el cuento y la P4 señaló que una es para pensamientos.

Figura 20. Sesión 5/ Tipos de Burbuja de Diálogo en el Libro-Álbum



Para hacer cambios de voz y mantener la atención, en ocasiones les pedí a las participantes que leyeran el texto dentro de las burbujas de diálogo que eran pensamientos. En algún momento, el libro-álbum interpeló a las lectoras y ellas contestaron en voz alta que no todos los nombres que aparecían ahí parecían correctos. Terminado el cuento, les pregunté qué les parecía el cuento. La P2 dijo que no salió “Matthew”, la P1 y P6 dijeron que les pareció bonito. Indagué si el personaje de “Ana” se parecía al de *Ana la de Tejas Verdes* y respondieron que sí.

La P4 dijo que era muy imaginativa y habladora. Comenté que era posible escribir más historias de una historia y pregunté de qué personajes escribirían ellas, pero ya no hubo respuesta. Si bien la idea original era tener otra actividad de escritura creativa, la sesión se había alargado más de lo deseado y fue momento de concluir.

Anticipando el siguiente encuentro con ellas, les pedí que imaginaran cómo quisieran que fuera el cierre y que lo relataran en dos palabras: la P5 dijo que quería hablar sobre “Ana”, la P2 agregó que le gustaría comer algo, la P3 pidió leer algo, la P1, P4 y P6 también dijeron querer comer algo y jugar.

Una vez revisada la información abordada en los párrafos anteriores puedo señalar que se cumplieron parcialmente los objetivos planteados para la sesión 5. Por una parte, fue posible destacar los cambios en los personajes de “Marilla”, “Matthew” y “Rachel”, y también se logró introducir una nueva narrativa transmedia. Sin embargo, quedó pendiente enfatizar el papel de la naturaleza en algún momento del taller.

En la **sesión de cierre**, comencé por explicar en qué consiste un grupo de enfoque y aclarar que, al tratarse de opiniones, no hay respuestas correctas e incorrectas. Como faltaba de llegar la P6, hicimos una ronda del juego “Adivina quién”, donde por medio de preguntas, una de ellas debía adivinar un personaje de *Ana la de Tejas Verdes*. La P6 alcanzó a llegar y jugar una vez. Terminado el juego, iniciamos el grupo focal.

En la siguiente tabla recupero las preguntas detalladas en la secuencia didáctica de la sesión de cierre y agrego las respuestas obtenidas. Como en muchas ocasiones el grupo respondía al unísono, en la tabla incluyo una columna denominada “respuesta grupal”. Mientras que en la “otras respuestas” enlisto las contestaciones individuales.

Tabla 26. Sesión de Cierre/ Grupo de Enfoque

Pregunta	Respuesta grupal	Otras respuestas
<p><i>Ana la de Tejas Verdes</i> se escribió hace muchos años. En ese tiempo, la relación entre hombre y mujer era diferente que ahora, los juegos de los niños eran diferentes que ahora. No había electricidad, no había teléfono. La vida era muy diferente de como es ahora y eso pudiera hacer más difícil disfrutar el libro. ¿Ustedes creen que fue fácil o difícil entender la lectura?</p>	<p>“Fácil”</p>	
<p>¿Creen que los cambios en el tono de voz ayudaron a seguir la lectura?</p>	<p>“Sí”</p>	
<p>¿Creen que el libro tenía un vocabulario fácil o difícil?</p>	<p>“Fácil”</p>	<p>“Difícil” (respondió una)</p>
<p>El paisaje, los árboles, las plantas donde vive Ana son muy diferentes a los que tenemos en Querétaro. ¿Les sirvió ver la película para imaginarse esos paisajes?,</p>	<p>“Ya lo podíamos imaginar sin ver la película”</p>	
<p>¿Qué les pareció ver clips de la película?</p>		<p>“Padre”, “chido”, “yo quería ver más”</p>
<p>¿Por qué creen que la autora incluyó esto de la naturaleza en su libro?</p>		<p>“Porque a ella le gustaba”, “por su imaginación (de Ana)”</p>
<p>¿Creen que las niñas que lean la historia se pueden interesar en las plantas más porque a Ana le interesaban?, ¿a ustedes les gustó saber qué planta es un geranio?</p>	<p>“Sí”</p>	
<p>¿Qué opinan de escribir en El Diario de Ana?</p>		<p>- “Bien” - “a mí me gustó”</p>
<p>¿Ayudó a imaginar lo que Ana pensaba?</p>		
<p>¿Qué opinan de esto de imaginar lo que puede ver el hada del bosque como una forma de poner atención a lo que sucede en el ambiente natural de “Tejas Verdes”?</p>		<p>“Más o menos”, “me gustó más el diario”, “Sí me gustaba”, “No tanto”, “Me gustaba más ver la película”, “Maso (sic) porque no me</p>

		salían los dibujos”, “Maso (sic) porque no me gusta escribir”
A ustedes les gusta mucho cuando jugamos en las sesiones. El juego de <i>La Curva en el Camino</i> , ¿les gustó porque era un juego y no trabajo o porque era un juego de Ana?	“Porque era relacionado con el libro”	“Y aparte me daba mucha risa que P3 no avanzaba”
¿Qué es lo que más les gustó de escuchar el cuento <i>El Dador de Nombres</i> , escrito a partir de la obra principal de <i>Ana la de Tejas Verdes</i> ?, ¿les gusta imaginar otras historias que salen del libro?	“Sí”	“Me gustó ese libro” “La dadora de nombres” “Me gustaron los dibujos, el texto también” “era como un comic” “Cuando Ana le hizo su letra chiquita (al narrador)”, “que quería cambiar nombres; me gustó”.
Así como yo inventé ese cuento, alguien a quien le gusta mucho <i>Ana la de Tejas Verdes</i> , inventó una caricatura del hada del bosque. Se llama “Dryad” ³⁶ .		“Hay que verla”

Terminado el grupo de enfoque, cada participante recibió un reconocimiento por su asistencia y participación en la intervención pedagógica. Después de eso, partimos un pastel de zanahoria mientras escuchábamos música de su elección. Por último, jugamos varias rondas de *La Curva en el Camino* antes de despedirnos.

Conforme a lo señalado en los párrafos anteriores, puedo estimar que los objetivos de la sesión de cierre se cumplieron en su totalidad.

³⁶ Solo tuve conocimiento de la versión de “Dryad” de *fanfiction* en la recta final de la intervención pedagógica. Saber de la existencia de esta narrativa transmedia llamó mucho la atención de las lectoras y me pareció pertinente mostrarles una imagen para que observaran su apariencia, la cual era totalmente opuesta a las hadas que ellas habían diseñado en la sesión 5, pues se trata de un macho con piel de color verde.

3.4.2 Hallazgos de la Intervención Pedagógica

Una vez evaluados los resultados, en este apartado presento los descubrimientos obtenidos tomando en consideración que el objetivo de la intervención es indagar en las estrategias adecuadas para introducir los personajes de *Ana la de Tejas Verdes* al imaginario de las participantes. A continuación, comienzo por los hallazgos relacionados con el **material didáctico**.

- *Ana la de Tejas Verdes*, Editorial Molino: el vocabulario de esta traducción favoreció la lectura en voz alta.
- *Matilda* de Roald Dahl: de acuerdo con las observaciones, estimo que emplear un texto familiar para las participantes en la actividad de pre-lectura, en este caso *Matilda*, fue un acierto que contribuyó al cumplimiento de los objetivos en la sesión de diagnóstico.
- *Ana la de Tejas Verdes*, Editorial Toromítico: derivado de las evidencias, afirmo que hacer uso de otras ediciones del corpus del taller de mediación permitió emplear sus paratextos y no tener que limitarnos a aquellos contenidos en la Edición Molino.
- Imágenes de Lucy Maud Montgomery y de mujeres de principios del siglo XX: dada la consabida preferencia de los lectores actuales por medios visuales, mostrar estas imágenes seguramente facilitó el que pudieran visualizar las diferencias que pretendía resaltar entre la época actual y el tiempo en que libro fue escrito.
- Clips de la miniserie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985): de acuerdo con lo observado en las sesiones, las participantes mostraron gran interés en la versión televisiva; tanto su lenguaje corporal como sus comentarios iban encaminados en este sentido. Adicionalmente, en la auto-reflexión cinco de seis participantes dijeron que este material didáctico era uno de sus tres favoritos. Según la evidencia obtenida, esta narrativa transmedia brinda además la oportunidad de desarrollar otras habilidades en el momento en que las lectoras deben

apreciar las diferencias entre el texto literario y aquel de la versión televisiva, como la atención a detalles y la discriminación. En el grupo de enfoque, las participantes mencionaron que preferirían ver la miniserie (Sullivan, 1986) en una sola proyección después de leer el libro. En mi experiencia como mediadora siempre había seguido esa estrategia: la película se proyecta una vez concluida la lectura; sin embargo, dada la extensión de la obra que nos ocupa, mi recomendación es que la versión televisiva sea proyectada conforme avanza la lectura, quizá cada tercer sesión para facilitar la logística que implica colocar en el aula el proyector. Esto además permitirá proyectar más de un clip a la vez, como siempre solicitaban las participantes.

- Juego de mesa “*La Curva en el Camino*”: jugar en un taller de mediación abona a la relación mediador-participantes y genera una atmósfera favorable. Considero que, si el juego hace alusión a la lectura, el beneficio es aún mayor al mantener el tema y los personajes presentes en la mente de las lectoras. Las grabaciones de las sesiones 3 y 4 evidencian que *La Curva en el Camino* fue del agrado de las participantes y también pone de manifiesto que mientras jugaban estaban “sumergidas” en el mundo de *Ana la de Tejas Verdes*. En la auto-reflexión, cinco de seis participantes señalaron que este juego era una de sus tres actividades favoritas realizadas durante la intervención pedagógica. Finalmente, en el grupo de enfoque las participantes comentaron que *La Curva en el Camino* les gustaba no solo porque era un juego, sino porque estaba relacionado con el mundo de “Ana”.
- Libro-álbum *El Dador de Nombres*: para este material didáctico no se recabó información durante la auto-reflexión, dado que el cuento fue leído una sesión después. En el grupo de enfoque, las participantes respondieron que sí les había gustado y algunas enfatizaron en los dibujos, en la peculiaridad de “Ana” de cambiar nombres y en la travesura que le hace al narrador de que hable en letra chiquita. Derivado de la evidencia obtenida en las grabaciones, considero que el cuento fue leído en una sesión en la que desafortunadamente las

participantes estaban muy cansadas y acaloradas. Por esa razón, en el momento consideré que no era conveniente intentar ahondar más en su contenido, en las imágenes y en otras posibles narrativas sobre “Ana”. Soy de la opinión de que, en otras condiciones, puede llegar a ser más útil de lo que resultó ser en la intervención pedagógica.

En las siguientes páginas, presento los hallazgos relacionados con las diferentes **herramientas de investigación:**

- Grabaciones de cada sesión de la intervención: tuvieron un papel protagónico en el momento de presentar los resultados de la intervención pedagógica en el apartado anterior, dado que la información contenida en el *Diario del Investigador* resultó insuficiente para recuperar lo que sucedió en las charlas literarias y lo comentado cuando detenía la lectura en voz alta para dialogar con las participantes.
- Diario del Investigador: considero que su mayor utilidad fue al momento de la planeación de las sesiones, dado que proporcionaba información valiosa de lo que había ocurrido en la sesión inmediata anterior y que escapaba a la memoria. Tal fue el caso de las observaciones registradas en la sesión de introducción sobre la forma de trabajar de las participantes, lo que influyó algunas decisiones implementadas en las sesiones subsecuentes.
- *Crónicas del Hada del Bosque*: en la auto-reflexión, esta actividad no fue mencionada por ninguna participante al momento de preguntarles por sus preferencias. En el grupo de enfoque, hubo opiniones variadas al preguntar si les había gustado. El lenguaje no verbal me indicó que no era algo que las entusiasmara, a diferencia de otras preguntas que formulé donde era evidente la emoción en las participantes. Considero que en las condiciones en las que se implementó esta herramienta no dio el resultado esperado, pero pudiera funcionar haciendo algunas modificaciones. En base a lo sucedido durante la intervención donde introducir este elemento de fantasía del hada no despertó interés, consideraría mantener el

formato de la herramienta, es decir, un folder con varios protectores de hojas para guardar trabajos hechos en hoja suelta, pero modificaría el nombre y la intención. En lugar de llamarlo *Crónicas del Hada del Bosque* lo nombraría *Crónicas de Avonlea*, de manera que las actividades pudieran tener varios narradores sin limitarlas al hada. En esta herramienta se pueden incluir ejercicios de escritura creativa de diversa índole, donde el mediador tenga la libertad de abordar aspectos exclusivamente literarios, que se relacionen con el medioambiente o con temas de género, de acuerdo con los intereses y necesidades que observe en el grupo. En caso de mantener alguna actividad de escritura de fantasía con la perspectiva del hada, la sugerencia es esperar al menos al capítulo 12, en el cual la dríade o hada es mencionada por primera vez. Además, la primera actividad con este enfoque debería ser diseñar el hada y escribir una frase suya, de manera que las participantes le concedan una voz propia. Durante la intervención, ajusté las actividades de las *Crónicas del Hada del Bosque* para que coincidieran con el contenido de la lectura en voz alta de cada sesión. Después de evaluar los resultados, considero que no es preciso hacerlo, ya que basta con retomar una escena leída anteriormente para realizar una actividad de esta o de cualquier herramienta. Incluso, de ser necesario, podemos ir a la página indicada y releer el texto pertinente.

- *El Diario de Ana*: en la auto-reflexión, tres de seis participantes dijeron que ésta había sido una de sus actividades favoritas. En el grupo de enfoque, hubo comentarios favorables de escribir el diario personal de “Ana”. Considero que, al momento de dar instrucciones para esta actividad, me hizo falta enfatizar que seguramente la protagonista en su diario no solo referiría hechos, sino también su sentir ante lo acontecido. En la sesión 2, hubo dos participantes que en su escritura refirieron el estado emocional de “Ana”, mientras que en la sesión 3, solamente una lo hizo. El resto de las entradas en el diario se limitaron a escribir sobre los hechos narrados en el libro. Por lo anterior, considero que, si bien la mecánica de

la herramienta resultó pertinente, será posible obtener más beneficios si se orienta mejor a las participantes al momento de dar las instrucciones. Me parece que *El Diario de Ana* es una buena herramienta para cualquier taller que aborde este corpus y que el formato propuesto, esto es una libreta delgada de forma francesa, es el indicado.

Habiendo abordado los hallazgos relacionados con los materiales didácticos y con las herramientas de investigación, es pertinente revisar los descubrimientos que se obtuvieron relacionados con los **temas que atraviesan esta investigación**: estudios literarios, el género y el medioambiente.

- Estudios literarios: este tema es por mucho el más relevante para las lectoras. Los personajes de “Ana”, “Marilla” y “Matthew” cautivaron su atención. Para una participante “Ana”, con su imaginación peculiar y su tendencia a poner nombres, se posiciona como favorita; hubo quien refirió a “Matthew” por ser bueno, pero, para la mayoría, el personaje de “Marilla” es el preferido, por su transformación de ser una mujer estricta a alguien que se encariña con “Ana”, la acepta y quiere cuidarla. A pesar de que en la sesión de diagnóstico quedó establecido que las participantes entendían la diferencia entre “autor”, “narrador” y “protagonista”, una vez que estaban inmersas en la historia, dos participantes confundieron la identidad de Lucy Montgomery con la de “Ana”, suponiendo que era la historia de vida escrita por la misma “Ana”. Olvidaron también lo visto en la sesión de diagnóstico sobre las mujeres de inicios del siglo XX, pues preguntaron si “Ana” ya había muerto, para luego ser abordadas por sus compañeras con la respuesta a su confusión, tal como suele ocurrir en las comunidades en el aula. A través de las grabaciones, constato que las intervenciones espontáneas de las participantes están ligadas a aspectos de la trama o de los personajes, como sus indagaciones sobre los padres “Ana” y su orfandad. De la descripción sobre lo acontecido en las charlas literarias en el apartado anterior, recupero cómo las participantes

fueron capaces de analizar cada vez más minuciosamente las diferencias entre el texto del libro y el guion de la miniserie (Sullivan, 1986). Este tipo de aportaciones de las participantes implica su escucha atenta y atención plena. Con la bitácora de auto-reflexión, corroboro que las participantes son sensibles a los cambios en los estados anímicos de los personajes.

- Medioambiente: de acuerdo con lo observado en las grabaciones, las participantes mostraron interés en el entorno natural, tanto de la obra como en el propio. En el grupo focal, una participante sugirió que a Lucy Montgomery le interesaba mucho la naturaleza y que por esta razón decidió incluirla en su libro. El medioambiente estuvo presente en la intervención en una diversidad de formas: en la lectura en voz alta, en la imagen de un cerezo en flor en una búsqueda rápida en *Google*, en las imágenes de la miniserie (Sullivan, 1986), en el entorno de la Casa Hogar, incluso está representado en el tablero de la *Curva del Camino*.
- Género: en las evidencias encuentro que las participantes son receptivas a temas de género, como cuando referí a los roles de género o a la distribución del poder. No obstante, en sus participaciones espontáneas, sus preguntas giraban en torno a aspectos literarios, como señalé arriba. Nunca fueron relacionados a cuestiones de género. La única excepción es la particularidad de “Matthew” de no saber preparar té, que les llamó mucho la atención y fue referida en diferentes momentos por al menos dos participantes. En una charla literaria, alguien hizo mención del hecho de que “Matthew” no habla, en contraste con las protagonistas mujeres, pero las participantes se lo atribuyen a su personalidad retraída, no al hecho de ser hombre. Un tema interesante que en estos capítulos se empieza a develar tiene que ver con la crianza de “Ana” que lleva a cabo “Matthew”. Las participantes respondieron a una pregunta alegando que “Marilla” no lo dejaba intervenir en la educación de “Ana” porque era hombre. Sin embargo, las participantes percibieron la bondad con la que la trata. El aspecto del género bien pudiera ser pertinente toda vez que atraviesa las respuestas de las participantes. En dos ejercicios de escritura, algunas participantes

evidenciaron una tendencia a relacionar a “las niñas” con carga adjetival negativa. Resultaría interesante contrastar sus respuestas con las de sus pares del género opuesto, a fin de determinar si ellos presentan una tendencia contraria en este sentido, desafortunadamente el cien por ciento de las participantes son mujeres.

- Ecofeminismo: cuando conversamos sobre la equivalencia de las estructuras de poder en los binomios Hombre/Mujer y Hombre/Naturaleza, las participantes mostraron entendimiento, pero no formularon preguntas y tampoco hicieron señalamiento alguno. No obstante, en las actividades propuestas donde intervenían elementos ecofeministas, las participantes lograron hacer las abstracciones necesarias para generar sus propias metáforas, lo que abona al desarrollo del pensamiento creativo. Si bien durante la intervención pedagógica hubo contadas referencias a aspectos ecofeministas, tanto en la charla literaria como en las actividades, considero pertinente mantener este tema en la propuesta didáctica del capítulo 4. Esto debido a que la autora es considerada *a posteriori* como una escritora ecofeminista, aunado a que, en los capítulos posteriores a los que abordé en la intervención pedagógica, habrá más ocasiones para retomar esta aproximación al texto.

En este momento, es posible y oportuno identificar la contribución observada de emplear las **narrativas transmedia** como estrategia didáctica. En las siguientes líneas, presento las narrativas utilizadas y un compendio de su contribución al momento de abordar *Ana la de Tejas Verdes*.

- Clips de la miniserie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985): este medio audiovisual parece ser de gran estima para las lectoras por el divertimento que implica. En el grupo focal reportaron que ver la miniserie no era determinante para poder imaginar los paisajes, pues ya lo hacían con la lectura, pero que les gustaba mucho ver los clips. Tal como mencioné en

los hallazgos de este material didáctico, el ejercicio de comparar lo acontecido en el libro con la versión para televisión, permite que las participantes practiquen otras habilidades.

- Juego de mesa *La Curva en el Camino*: este juego permite romper con la estructura del taller de mediación y fortalecer el vínculo entre participantes y mediador, al mismo tiempo que mantiene a las lectoras en el mundo vitalicio de “Ana”; ahora en el plano del entretenimiento.
- Libro-álbum *El Dador de Nombres*: esta narrativa abre las puertas de la imaginación de las participantes al identificar que el perfil de la protagonista permanece cuando ésta es trasladada al cuento *El Dador de Nombres*, en un contexto completamente diferente a lo vivido en “Tejas Verdes”.
- *Crónicas del Hada del Bosque*: a pesar de que las actividades de ficción en la ficción resultaron retadoras y que no fueron del total agrado de las participantes, todas lograron hacer abstracciones interesantes y emplearon su imaginación para poder responder las actividades. De ser modificada como sugerí antes, esta narrativa puede contribuir al trabajo del pensamiento creativo.
- El *Diario de Ana*: los ejercicios de escritura personal que realizaron como si fueran “Ana” pudieran favorecer el entendimiento de los estados anímicos de la protagonista y, con esto, facilitar que reconozcan los propios con mayor facilidad. Lo anterior, siempre y cuando se haga énfasis en que se trata de una escritura auto-expresiva y reflexiva, no solo de los hechos acontecidos, sino también de los sentimientos que de ahí surgieron. Además, esta actividad pudiera motivar el que las participantes adquieran el hábito de escribir un diario, ejercicio que brinda múltiples beneficios a quien lo practica cotidianamente.

Una vez relatados los hallazgos y contribuciones anteriores, me permito abordar en el siguiente apartado algunos aspectos anecdóticos que surgieron en la intervención pedagógica.

3.4.3 Reflexiones sobre las Interacciones en el Aula

Durante la intervención pedagógica, registré tres hechos anecdóticos que no estaban directamente relacionados con la metodología, el corpus, las herramientas de investigación o con las estrategias didácticas. No obstante, me parece pertinente abordar dichas anécdotas, toda vez que aportan a las ciencias de la educación, eje central de esta investigación.

La primera de ellas aconteció en la sesión 3, cuando se apagó el proyector y la P1 estaba buscando culpables. Mientras revisaba cuál era el problema, señalé que era probable que el proyector se hubiera sobrecalentado. Acto seguido, las participantes preguntaron qué quería decir eso. Sin reparar mucho en lo que contestaba por atender la falla técnica, respondí con otra pregunta: ¿a qué suena “sobrecalentarse”? La P1 respondió que sonaba a que se había calentado mucho. Sobra decir que se sintió muy orgullosa de haber respondido correctamente, y que permaneció atenta y colaborativa el resto de la sesión del taller. Este breve intercambio, del cual no tenía memoria, quedó registrado en la grabación de la sesión 3 y es un recordatorio de que la literatura es el pretexto que nos convoca a mediadores frente a un grupo de lectores, y que en esas interacciones hay aprendizajes de diversa índole. Responder con preguntas en lugar de ofrecer las respuestas es la manera en la que los mediadores de lectura abrimos un espacio al aprendizaje y a la reflexión en la charla literaria. Sería provechoso habituarnos a trasladar este modo de interactuar con los lectores a lo que ocurre en el taller de mediación, aunque no esté relacionado con la lectura, después de todo son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo hecho anecdótico ocurrió una semana después, en el momento que daba las instrucciones para la actividad de escritura creativa. La P1 me sorprendió al exponer decididamente que lo que ocurre en un espacio con la llegada de una niña son problemas. Quizá su intención fue ser graciosa con su comentario, quizá tenía razón con su respuesta: con la

llegada de “Ana” a “Tejas Verdes” en efecto hubo algunos problemas, pero también es cierto que Montgomery desde el inicio de la historia evidencia que la alegría de la protagonista transformó la casa de los Cuthbert. Después del comentario de la P1, intervino la P2 para agregar “preocupaciones”, lo que me hizo formular una nueva pregunta: ¿ustedes creen que no hay problemas donde hay adultos? Todas las participantes respondieron con un sí tajante: hay problemas donde hay adultos. Si las participantes entienden que los problemas y las preocupaciones no son exclusivas en las interacciones con niñas, ¿por qué al momento de describir esos intercambios lo primero que piensan es en “problemas” y “preocupaciones”? ¿qué proyectamos los adultos cuando interactuamos con ellas?, ¿tendrá alguna relación con el hecho de que las participantes piensan en características negativas de su personalidad antes de referir aspectos positivos? Si bien la investigación no contempla el enfoque emotivo para abordar la obra de Montgomery, no es de extrañarse que la lectura de *Ana la de Tejas Verdes* evidencie algunos aspectos emocionales de las participantes. Esto pone de manifiesto la importancia de que el mediador esté preparado para hacer frente a interacciones como las descritas arriba. Aunque su relación con las participantes se limite a un encuentro semanal, la extensión del libro implica que las reuniones se extenderán alrededor de 10 meses; tiempo suficiente para que la atinada intervención del mediador ante este tipo de incidentes resulte en beneficio de las participantes.

Finalmente, el tercer hecho anecdótico ocurrió en esa misma sesión, cuando observé a la P3 decaída y más callada de lo acostumbrado. A la semana siguiente, no sólo ella estaba cansada, al menos cuatro de seis participantes se acostaron sobre la mesa durante la charla literaria; fue la ocasión en la que tuve que acortar la discusión de la lectura. Una semana más tarde, la misma P3 se me acercó al inicio del taller para decirme que esta vez sí venía descansada y que iba a poner atención. Luego me explicó que las veces anteriores había tenido tanto calor durante la noche que no había podido dormir y que, por esa razón, estaba cansada

durante el taller. Efectivamente, las semanas en las que se llevó a cabo la intervención pedagógica se registraron temperaturas muy altas en la ciudad. Este incidente me hizo recordar la frase “Maslow antes que Bloom”; esto es, si no están cubiertas las necesidades de la jerarquía de Abraham Maslow, difícilmente podemos avanzar en la taxonomía de Benjamin Bloom. Considerando la personalidad reservada de la P3, fue sorprendente que se acercara a explicarme lo que sucedía. Si bien tengo recuerdo de que al inicio de las sesiones convidaba a las participantes a que fueran al baño y a tomar agua, esta iniciativa, en circunstancias tan especiales como las que me describió la P3, resultó insuficiente. Por centrarme en los objetivos de la sesión y en la implementación de la herramienta de investigación, no se me ocurrió preguntarle directamente si todo estaba bien cuando la observé decaída. Sobra decir que para cualquier mediador la recomendación es “Maslow antes que Bloom”.

Con esto concluye el capítulo de la intervención pedagógica: diseño, implementación y resultados. En el siguiente capítulo, presento la propuesta didáctica.

IV. Propuesta Didáctica

Una vez identificados los hallazgos de la intervención pedagógica en el capítulo anterior, fue posible desarrollar la propuesta didáctica objetivo de esta investigación, la cual pretende servir de apoyo a quienes buscan familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*.

En este capítulo, presento la propuesta didáctica primero en su versión escrita y, posteriormente, incluyo el acceso a su adaptación a formato auditivo, a fin de lograr una mayor difusión con garantía de acceso universal del conocimiento.

Antes de comenzar, me parece importante hacer los siguientes señalamientos:

- Si bien la intervención pedagógica abarcó únicamente los primeros 10 capítulos de la obra de Montgomery, esta propuesta aborda la totalidad de *Ana la de Tejas Verdes*. A fin de lograr este cometido de manera eficiente, la información que presento se ha agrupado por contenido, en lugar de hacerlo a partir de cada uno de los 38 capítulos que componen el corpus.
- Esta propuesta didáctica se limita a las narrativas transmedia y a las aproximaciones contempladas y evaluadas en la intervención pedagógica, toda vez que ya fueron sometidas a investigación. No obstante, da pie para que otros exploren la pertinencia de narrativas diferentes a las ofrecidas en este proyecto.
- Una buena propuesta didáctica contempla las peculiaridades del grupo donde pretende implementarse, por lo que resulta deseable que lo presentado en el siguiente apartado sirva de punto de partida para el diseño de nuevas estrategias didácticas por parte del mediador que desee abordar *Ana la de Tejas Verdes* con su propio grupo de lectores.

4.1 Propuesta Didáctica

El primer paso para abordar *Ana la de Tejas Verdes* consiste en **seleccionar la edición** del clásico de literatura infantil que más se apegue a las necesidades del grupo. De los clásicos es común encontrar una variedad traducciones y estilos, incluso en ocasiones hay ediciones dirigidas una audiencia específica, por lo que recomiendo dedicar tiempo a revisar el lenguaje que emplean, así como sus paratextos, a fin de elegir la que más convenga leer. Considerando que mi grupo de lectoras eran niñas de entre nueve y doce años, opté por la traducción de Editorial Molino al ser una versión comercializada específicamente para un público infantil de nueve años en adelante. En esta edición, el primer libro de la saga de “Anne Shirley” fue publicado en dos tomos: *Ana de las Tejas Verdes: La Llegada* y *Ana de las Tejas Verdes: Una amistad para siempre*. Seleccioné además la edición de Toromítico para emplear sus paratextos en el aula, ya que esa edición incluye algunas ilustraciones de personajes y escenarios; información biográfica y una fotografía de la autora; así como un mapa de Avonlea y otro de la Isla Príncipe Eduardo.

En el siguiente paso, se define la **metodología** para abordar dicha edición. En este caso, la propuesta consiste en ofrecer talleres de mediación lectora que inicien con la lectura en voz alta del texto, incluyan una charla literaria donde mediador y participantes conversen sobre lo leído a partir de preguntas detonantes, y culminen con un espacio de escritura creativa.

En seguida, se establece el **objetivo** de introducir la obra a los lectores. En esta ocasión, el objetivo radica en familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*.

Una vez definido el objetivo, se delimita el **enfoque** con el que será abordada la obra literaria. En este caso, en función del objetivo descrito con anterioridad, el acercamiento será desde el enfoque literario. No obstante, recurro además a los temas de medioambiente y género por tratarse de tópicos que están presentes en el entorno del lector contemporáneo.

Por último, considerando el perfil de dicho lector, la **estrategia didáctica** de esta propuesta consiste en emplear la lógica de interconexión de las narrativas transmedia durante los talleres.

Una vez definido lo anterior, presento a continuación la propuesta a partir de los tres momentos de un taller de mediación lectora, tal como referí en el marco teórico. Antes me permito ofrecer algunas sugerencias para actividades de prelectura.

Al iniciar cada sesión se destinan algunos minutos a alguna **actividad de prelectura**, cuyo objetivo puede variar de un taller a otro, de acuerdo con las necesidades del grupo. Por ejemplo, si el mediador y los participantes no se conocen, se puede hacer una presentación para favorecer el ambiente de confianza. Este momento resulta propicio para recordar un poco lo que se leyó en la sesión anterior o para anticipar a los lectores qué se hará en ese día. Asimismo, antes de iniciar, el mediador puede dirigir la atención de los participantes hacia los diferentes paratextos de la obra: información y fotografía de la autora, imágenes de los personajes principales, ilustraciones de diferentes flores y de “Tejas Verdes”, o hacia los mapas de “Avonlea” y de la Isla Príncipe Eduardo en la costa canadiense.

Una vez concluida la actividad de prelectura, inicia el momento de la **lectura en voz alta** por parte del mediador, donde con su voz facilita el pacto ficcional que las participantes establecen con el texto al transmitir sentimientos y generar ciertas atmósferas emocionales. Para que esto sea posible, el mediador debe haber leído el capítulo antes de la sesión, a fin de que conozca lo que la lectura en voz alta le demandará ese día. Considerando que el taller de mediación tenga una duración entre 45 y 60 minutos, el mediador pudiera abarcar dos capítulos de la obra por sesión, pues algunos capítulos consisten en tan solo cuatro o cinco páginas, incluyendo algunas destinadas a las ilustraciones. No obstante, dado que hay capítulos de hasta 15 o 16 páginas, resulta necesario revisar con antelación la extensión de cada uno y evitar que el tiempo destinado a la lectura sea excesivo. Así ocurre, por ejemplo, con el capítulo 2, en el

cual el personaje de “Anne” aparece por primera vez y desde el texto de los personajes permite al lector conocer que se trata de una niña excepcional. En definitiva, dicho capítulo amerita que se le dedique una sesión completa.

En la siguiente tabla, presento los capítulos para los cuales sugiero dedicar una sesión, dada su extensión y complejidad.

Tabla 27. Lectura en voz alta/ Capítulos a leer en una sola sesión

Capítulo	Número de páginas	Contenido
Cap. 2	16 páginas	“Matthew” llega por “Anne” a la estación de “Bright River” y conversan por el camino hacia “Tejas Verdes”. En ese primer encuentro de los personajes, la timidez de “Matthew” permite que las intervenciones de “Anne” sean largas y detalladas, dando cuenta a la conciencia lectora de su imaginación peculiar, su gozo por la vida y agencia.
Cap. 15	16 páginas	Es el día de escuela en el que “Anne” conoce a “Gilbert” y éste la llama “zanahoria”. El capítulo narra toda la jornada escolar, el regreso de “Anne” a “Tejas Verdes” y la decisión de “Marilla” de no forzar a “Anne” a regresar a la escuela.
Cap. 16	13 páginas	“Anne” recibe en “Tejas Verdes” a “Diana” para tomar el té, pero por error le ofrece vino a beber y su amiga termina embriagada. Enseguida se narra lo sucedido al días siguiente, cuando “Anne” se entera de lo acontecido con su amiga; ella y Marilla enfrentan a la enfurecida “madre de Diana”.
Cap. 19 [2] ³⁷	15 páginas	“Los Barry invitan a “Anne” a un concierto en “White Sands” y a pasar la noche en su casa. En un inicio, “Marilla” no da permiso para que “Anne” asista. Sin embargo, después de la intervención

³⁷ En esta sección, el número entre corchetes corresponde al capítulo con el que se identifica en el segundo tomo de Editorial Molino *Ana de las Tejas Verdes: Una Amistad para Siempre*.

		de “Matthew”, “Anne” obtiene el permiso tan deseado. El capítulo narra los preparativos para el evento, lo acontecido en el concierto y después, ya en casa de “los Barry”, el momento en que “Anne” y “Diana” tienen un encuentro inesperado con la “señorita Barry”.
Cap. 21 [4]	13 páginas	“Anne” le narra a “Marilla” el último día de trabajo del “señor Philips”, como maestro de “Avonlea”. Además, se cuenta la llegada del nuevo pastor y su esposa, quien se convertirá en un modelo de mujer para “Anne”. Junto a “Marilla”, la niña planea invitarlos a “Tejas Verdes”. En los preparativos, contados a detalle en el capítulo, “Ana” comete un error al preparar un postre con un ingrediente no comestible, con lo que la visita no resultó como lo planearon ella y “Marilla”.
Cap. 25 [8]	12 páginas	Aquí se narra la odisea de “Matthew” cuando decide que “Anne” necesita un vestido nuevo y a la moda. Primero, acude a una tienda, después pide ayuda a la “señora Lynde” y el día de Navidad le obsequia a “Anne” el vestido de mangas abombadas que ella tanto anhelaba. La niña recibe además de regalo unos zapatos por parte de la “señorita Barry”. Finalmente, el capítulo narra lo acontecido en el concierto ofrecido por los chicos de la escuela de “Avonlea”.
Cap. 30 [13]	12 páginas	En este capítulo, “Marilla” le cuenta a “Anne” la visita de la “señorita Stacy” y la intención de invitar a que la joven participe del grupo de estudiantes que se prepararán para presentar el examen de admisión para la Academia de la Reina. La preparación de los chicos después del horario escolar comienza con la notable ausencia de “Diana”. “Anne” y “Gilbert” siguen compitiendo por el primer lugar escolar y la voz narradora deja saber a la conciencia lectora que la chica se arrepiente de no haber perdonado a Gilbert por llamarla “zanahoria” cuando tuvo la oportunidad. “Marilla” le cuenta a la “señora Lynde” que “Matthew” está enfermo del corazón.

Considerando que el corpus de esta propuesta consiste en un clásico de la literatura infantil, la brecha de tiempo entre el momento en que la obra fue escrita y nuestros días implica una labor hermenéutica. Durante la lectura en voz alta, conviene ofrecer información oportuna sobre aquellas objetualidades que no forman parte del contexto de los lectores contemporáneos, ya sea por la brecha de tiempo *per se* o por el hecho de que se trata de la obra de una autora canadiense para una audiencia infantil mexicana. Tal como señalé en el análisis literario en el capítulo 2, la referencia a una objetualidad y no “objeto”, tiene que ver con el carácter cósmico de una entidad en su condición de “ahí presente”, según una deliberación algo más compleja que ofrece el lenguaje descriptivo de la fenomenología de principios de siglo xx, según los autores Husserl, Uitz, Ingarden y, recientemente, Xolocotzin Yáñez. De vuelta a la propuesta didáctica que nos ocupa, si trabajáramos el texto en inglés o alguna otra traducción al español como la edición de Toromítico, por ejemplo, habría necesidad de contextualizar un gran número de objetualidades³⁸. Sin embargo, dado que la Edición Molino emplea un lenguaje apropiado para el público infantil, las ocasiones en que resulta necesario ofrecer un contexto adicional disminuyen dramáticamente, aunque no desaparecen. Un ejemplo de esto lo encontramos en capítulo 4 con la presencia de velas en la habitación asignada a “Anne”, dado que aún no había energía eléctrica en los hogares; así como también la existencia de un lavamanos en la misma habitación, debido a la falta de agua corriente.

En la siguiente tabla, presento las objetualidades identificadas en la traducción de Molino, para las cuales pudiera ser recomendado ofrecer una breve explicación durante la lectura en voz alta:

³⁸ Algunas objetualidades de la obra original incluyen intertextos al libro bíblico de *Job*, *Alicia en el país de las maravillas*, un proverbio irlandés y un poema de James Russell Lowell, por mencionar algunos. Además, se hace referencia a los “grits”, miembros del partido liberal canadiense, y a que los alumnos de la escuela de “Avonlea” recolectan “goma” en el bosque de abetos del Sr. Bell durante el receso, para referirse a goma de mascar.

Tabla 28. Lectura en voz alta/ Objetualidades a contextualizar con lectores contemporáneos

Capítulo	Objetualidades a contextualizar durante lectura en voz alta
Cap. 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cerezo en flor
Cap. 3	<ul style="list-style-type: none"> • Vela encendida mientras “Anne” se alista para dormir • Ático • Paredes encaladas • Lavamanos
Cap. 4	<ul style="list-style-type: none"> • El bastidor de la ventana que no necesita que se coloque algo para que se detenga.
Cap. 7	<ul style="list-style-type: none"> • La noción de “pastor” de una iglesia cristiana
Cap. 11	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura y el sermón que sigue a la catequesis y el hecho de que “los Cuthbert” tengan una banca asignada a ellos en la iglesia.
Cap. 12	<ul style="list-style-type: none"> • Dríade
Cap. 15	<ul style="list-style-type: none"> • Noción de una escuela rural multi-edad y de tiempo completo, con salida a comer a casa. • Pizarra
Cap. 21 [4]	<ul style="list-style-type: none"> • La noción de “pastor” de una iglesia cristiana sin voto de castidad, es decir, alguien que puede estar casado.
Cap. 28 [11]	<ul style="list-style-type: none"> • Elaine, la dama de los lirios.
Cap. 34 [17]	<ul style="list-style-type: none"> • La beca “Avery” y una graduación con toga y birrete.
Cap. 36 [19]	<ul style="list-style-type: none"> • La noción de un banco en peligro de quiebra y las implicaciones que tiene para sus cuentahabientes.

Una vez que termina la lectura en voz alta y antes de iniciar la charla literaria, me parece oportuno recurrir a la narrativa transmedia que, posiblemente, más apela a la joven audiencia con clara inclinación a los medios audiovisuales: alguna **versión televisiva o fílmica** basada en la obra. Mi sugerencia consiste en emplear la miniserie *Anne of Green Gables* (Sullivan, 1985), dado que se asemeja en gran medida al texto literario y mantiene las peculiaridades de la protagonista, sin caer en exageraciones, como las presentadas en la serie *Anne with an E* (Fox, Tapping, Wheeler, *et al*, 2017), donde se incorporan rasgos feministas con la visión del siglo XXI que no corresponden al contexto temporal de la obra. No obstante, el mediador debe evaluar

cuál de las versiones fílmicas y televisivas que tenga a su disposición, ya sea de acción real o en caricatura, resulta la más indicada para su grupo.

En cuanto a la frecuencia recomendada para el uso de esta narrativa transmedia, sugiero proyectar un pequeño clip en cada sesión del taller, o bien, cada tres o cuatro talleres de mediación, si se busca facilitar la logística y posibilitar que la duración de la proyección sea más larga y no afecte los tiempos destinados al resto de las actividades. No recomiendo esperar a concluir la lectura total de *Ana la de Tejas Verdes* para proyectar la película o serie, ya que, por la extensión de la obra, llevará varios meses. Además, el uso de esta narrativa transmedia conforme avanza la lectura puede ser de gran utilidad para despertar el interés de la audiencia con inclinación a los medios audiovisuales.

Al emplear este tipo de narrativa, el mediador puede optar por motivar a los lectores a que identifiquen las diferencias que encuentran entre el texto literario y el guion. Con este ejercicio los participantes pondrán en práctica habilidades de atención, memoria, discriminación y análisis. Con el paso del tiempo, las observaciones que realicen los lectores serán cada vez más elaboradas.

El segundo momento del taller de mediación son las **charlas literarias**. Éstas consisten en conversaciones que ocurren después de la lectura en voz alta y que suelen iniciar después de que el mediador planteé una pregunta como detonante. Las interrogantes que presente el mediador no pretenden confirmar si los lectores han estado atentos a los datos que ofrece la lectura, sino iniciar una conversación entorno a la misma. El mediador necesita recordar en todo momento que no hay respuestas correctas e incorrectas, y que no debe emitir un discurso totalizador. Además, resulta de suma importancia que permita a los lectores más expertos o mayores responder a preguntas formuladas por los más pequeños. Con esta forma de aproximarse a la lectura, mediador y participantes crean una comunidad en el aula, donde se dialoga, reflexiona y se consideran opciones que no se habrían tomado en cuenta en lo individual.

Esto aplica también para el mediador, quien debe estar atento a las aportaciones de los participantes, contemplando que la frontera de la jerarquía enseñanza-aprendizaje se desdibuja desde que niños y jóvenes cuentan con otras fuentes de conocimiento, y son capaces de ofrecer aportaciones que el mediador no había contemplado.

Algunos mediadores experimentados suelen improvisar las preguntas que formulan en la charla literaria conforme el grupo de lectores va respondiendo a las interrogantes. Mi recomendación consiste en que, antes de la sesión, se tenga una guía de posibles preguntas que contemplen el enfoque literario y los temas relacionados con medioambiente o género que se decida abordar en cada sesión, aunque no se requiere plantear todos los cuestionamientos.

Durante la charla, del **enfoque literario** nos implica atender a la voz narrativa de la obra, además de la alianza que muestra con la protagonista. Resulta relevante, además, poner atención al nuevo orden nominal que propone “Anne” al poner un nombre “correcto” a diferentes escenarios, tras su llegada a “Tejas Verdes”. Asimismo, nos ocupan los cambios identificados en los personajes al entrar en contacto con “Anne”, especialmente los cambios en “Marilla”. Finalmente, este acercamiento literario hacia la obra requiere atención a los momentos de *causa efficiens* dispuestos por Montgomery, los cuales legitiman y dan congruencia a la historia de manera eficiente. A continuación, indico los conceptos relacionados con la literatura presentes en la Edición Molino y el número de capítulo donde se puede trabajar cada uno de ellos.

Los siguientes capítulos pueden resultar relevantes para abordar el **tipo de narrador** presente en la obra:

Cap. 1: La voz narradora da cuenta de lo que sucede en el entorno natural de “Avonlea”, del actuar de la “señora Rachel” y también de sus pensamientos.

Cap. 2: El narrador también conoce el actuar y los pensamientos de “Matthew”, así como las costumbres de “Avonlea”, tales como saludar a las personas conocidas y desconocidas que alguien encontraba en el camino.

Para evidenciar la **alianza entre el narrador y la protagonista**, de la cual la inteligencia autoral pretende hacer partícipe al lector, resulta pertinente revisar los siguientes capítulos:

Cap. 1: El narrador señala que la compasión de la “señora Rachel” sería mayor y más profunda si supiera que se trataba de una niña y no de un niño.

Cap. 2: La voz narrativa, al describir a “Anne”, refiere sus ojos vivaces, sus labios expresivos y a su cuerpo habitado por un alma no común.

Por otra parte, para atender el **nuevo orden nominal propuesto por “Anne”**, la sugerencia *radica en* identificar la siguiente información:

Cap. 2: “Lago de las Aguas Brillantes”, “El Camino Blanco de las Delicias”.

Cap. 4: El geranio llamado “Bonny y un cerezo de nombre “Reina de las Nieves”.

Cap. 5: “Anne” refiere que “mi vida es un perfecto cementerio de esperanzas perdidas”.

Cap. 7: “Anne” cuestiona a “Marilla” sobre la necesidad de arrodillarse para rezar y manifiesta que, para rezar, ella se iría a un campo enorme o a un bosque frondoso y miraría el cielo y “sentiría” una oración.

Cap. 8: “Anne” le pregunta a “Marilla” si puede llamarla “tía”.

Cap. 12: “Anne” le cuenta a “Marilla” sobre la “Burbuja de la Dríade”.

Cap. 13: La casa del árbol de “Anne” y “Diana” denominada “Idlewild” y el estanque redondo, “Willowmere”.

Cap. 15: “El Sendero de los Amantes”, “El Valle de las Violetas”, “El Camino de los Abedules”.

Cap. 16: “¡Qué alegría vivir en un mundo en el que hay octubres!”

Cap. 26 [9]: “Anne” llega a la conclusión de que “los conciertos incapacitan a la gente para la vida ordinaria”.

A fin de atender a los **cambios identificados en los personajes tras la llegada de “Anne”** conviene identificar lo pertinente en los siguientes capítulos:

Cap. 5: Después de escuchar la historia de vida de “Anne”, “Marilla” se conmueve.

Cap. 6: “Marilla” siente la obligación de recibir a “Anne” en “Tejas Verdes” y darle una educación.

Cap. 9: “Marilla” admite que la casa es un lugar diferente desde la llegada de “Anne”.

Cap. 10: La “señora Rachel” admite frente a “Marilla” que le gusta “Anne”. / Tras un gesto espontáneo donde “Anne” toma la mano de “Marilla”, el narrador señala que algo cálido y agradable le llenó el corazón.

Cap. 16: “Marilla” siente una ternura desacostumbrada en el pecho al atestiguar la mortificación de “Anne” por la confusión ocurrida con la sidra, cuando “Diana” terminó alcoholizada.

Cap. 19 [2]: La presencia de “Anne” en la casa de “los Barry” pone de buen humor a la “tía Josephine Barry”, quien admite divertirse con la pequeña que han adoptado “los Cuthbert”.

Cap. 28 [11]: “Anne” y sus amigas juegan a dramatizar la obra de Elaine, la dama de los lirios.

Cap. 29 [12]: “Si yo tuviera una cría como Anne siempre en casa sería más feliz y una mejor persona” confiesa la “señorita Barry”.

Mientras que para identificar el arco narrativo con sus **momentos *causa efficiens*** propuestos por Montgomery, los siguientes capítulos resultan relevantes:

Cap. 2: La timidez de “Matthew” que permite a la pequeña “Anne” hablar durante el trayecto desde la estación de tren hasta “Tejas Verdes”.

Cap. 6: “Marilla” está dispuesta a regresar al orfanato a “Anne” y es necesario que “algo” la haga cambiar de opinión. Camino a “White Sands” escucha de la propia “Anne” su historia de vida y se conmueve. Posteriormente, se entera de que la “señora Blewett” piensa quedarse con “Anne” para que le ayude en su casa. Con tal de no enviar a “Anne” con la familia “Blewett”, “Marilla” decide acoger a “Anne” y hacerse cargo de su crianza.

Cap. 14: La honorabilidad de “Anne” ante “Marilla” queda en entredicho cuando se pierde un broche de amatista en “Tejas Verdes”. Cuando “Marilla” comenzaba a cuestionarse si adoptarla había sido un error, el broche aparece y queda en claro que “Anne” no toma lo ajeno y no dice mentiras.

Cap. 16: En este capítulo, la honorabilidad de “Anne” ante la comunidad de “Avonlea” se pone en entredicho cuando, por error, la niña le ofrece vino a beber a “Diana” y ésta regresa a su casa alcoholizada. La “madre de Diana” piensa que “Anne” es una mala influencia al ser una niña huérfana.

Cap. 18 [1]: Aquí queda establecido que gracias a la experiencia de vida de “Anne” cuidando de los hijos de otras familias, es que logra salvar la vida de la hija menor de “los Barry” de un episodio agudo de difteria. La “señora Barry” comprende su equivocación y ofrece una disculpa a la protagonista por no haber creído en su inocencia en el incidente del vino.

Cap. 23 [6]: Tras un accidente en el que “Anne” se fractura un pie, “Marilla” se percata del cariño que siente por ella. Además, muchos miembros de la comunidad de diferentes edades acuden a “Tejas Verdes” durante la convalecencia de la protagonista para mostrarle su afecto.

Cap. 33 [16]: Antes de que “Anne” ingrese a la “Academia de la Reina” y abandone “Avonlea”, Montgomery se propone proyectarla regionalmente por medio de una declamación exitosamente ejecutada en un evento en el “hotel de White Sands”, donde había asistentes de poblados aledaños.

Cap. 37 [20] y 38 [21]: En estos capítulos, la conciencia autoral hila una serie de acontecimientos imprevistos que cambian el rumbo de la vida de la protagonista. La noticia de la quiebra del banco donde los “Cuthbert” tenían todos sus ahorros provoca la muerte súbita de “Matthew”. “Marilla” enfrenta la posibilidad de quedarse ciega y toma la decisión de vender “Tejas Verdes”. En el capítulo final, “Anne” declina la “beca Avery”, alquila las tierras de “Tejas Verdes” al “señor Barry”, se emplea como maestra y decide seguir estudiando por correspondencia. Ante la determinación de “Anne”, “Marilla” conmovida la bendice.

Hasta aquí lo relacionado con el enforque literario. Por otra parte, la obra de *Ana la de Tejas Verdes* está estrechamente ligada a la **naturaleza** y resulta pertinente redescubrirla desde esta perspectiva. La propuesta consiste que en la charla literaria el mediador ayude a los lectores a identificar cómo está representada la naturaleza en la obra con las descripciones tanto de la voz narrativa, como de los personajes. En un segundo momento, contar con una obra vinculada a la naturaleza puede resultar un buen pretexto para favorecer que los lectores observen el medioambiente que rodea el espacio donde se realiza el taller, o bien, el espacio donde se desenvuelven ellos mismos: sus casas y escuelas. Esta conexión con el entorno puede ocurrir en las charlas literarias a raíz de lo leído, así como también en el momento de escritura creativa o en la actividad de cierre, tal como expondré más adelante.

A continuación, presento los momentos de la traducción de Molino donde la vinculación del corpus con la naturaleza puede enfatizarse durante la charla literaria. Primero, identifico los capítulos donde hay un impacto en el estado anímico de “Anne”; después, aquellos en los que se hace mención en particular a una especie de árbol o planta; y, finalmente, aquellos donde ocurre una construcción simbólica a partir de la naturaleza.

Para observar el **impacto del entorno natural en el estado anímico del personaje de “Anne”** resulta conveniente revisar los capítulos:

Cap. 2: Descripción de “la Avenida” y de “El estanque de Barry”.

Cap 4: La primera mañana en “Tejas Verdes”.

Cap. 24 [7]: El impacto en “Anne” de la educación natural que imparte la “señorita Stacy” tras su llegada a la escuela de “Avonlea”.

Cap. 29 [12]: “En cuanto cruzaron el puente, la luz de la cocina de Las Tejas Verdes la saludó con un guiño, y el resplandor del fuego de la chimenea le dio la bienvenida a través de la puerta abierta. Ana entró corriendo para encontrarse con la cena esperándola.” / “Me la pasé muy bien (...) pero lo mejor de todo ha sido volver a casa.”

Cap. 35 [18]: “Anne” disfruta de la primavera y olvida la presión de los exámenes en la universidad.

Cap. 36 [19]: Un día fantástico al aire libre para “Anne”.

Para observar los momentos en que la inteligencia autoral hace **referencia a una especie de árbol o planta en particular**, recomiendo revisar los capítulos:

Cap. 2: Un ciruelo silvestre parece, de acuerdo con la opinión de “Anne”, una novia vestida de blanco.

Cap. 4: “Bonny” el geranio y la “Reina de las Nieves” el cerezo.

Cap. 20 [3]: “Flores de mayo”.

Cap. 21 [4]: Adornar la mesa con helechos y rosas silvestres.

Aquí me permito hacer una pausa para ejemplificar una forma del redescubrimiento de la obra desde una perspectiva ecocrítica. En la sesión donde se lee el capítulo cuatro, el mediador puede optar por llevar un geranio y colocarlo entre los lectores. Una vez que termina la lectura del capítulo, puede llamarlo “geranio” y detallar que se trata de una planta de sol o media sombra. Algún mediador pudiera incluso optar por invitar a los participantes a que le pongan un nombre propio, tal como “Anne” lo hizo con “Bonny”

Retomando el orden de ideas anterior, para encontrar ejemplificaciones de una **construcción simbólica del medioambiente y los personajes** en *Ana la de Tejas Verdes*, conviene visitar los capítulos:

Cap. 1: La descripción que hace el narrador de la propiedad de la “señora Rachel”. / Las observaciones que hace la “señora Rachel” de la propiedad de “Marilla” al llegar a visitarla.

Cap. 12: Los cambios en “Tejas Verdes” con la llegada de “Anne”. / La descripción del exuberante jardín de “los Barry”.

Cap. 29 [12]: Ambiente rural vs. ambiente urbano.

Cap. 34 [17]: Ambiente rural vs. ambiente urbano.

Ahora bien, en lo que se refiere al tema de **género**, las nociones que atraviesan este corpus son la división sexual del trabajo, la interseccionalidad y el ecofeminismo³⁹. En seguida, presento dichas nociones y el capítulo correspondiente.

Lo relacionado con la **división sexual del trabajo** se encuentra en los capítulos:

Cap. 1: “Los Cuthbert” necesitan la mano de obra de un chico para que ayude en la granja.

Cap. 2: “Matthew” desea que “Marilla” se encargue de resolver la confusión de que les mandaron una niña en lugar de un niño, pues teme hablar con la niña él mismo. / “Matthew” escucha atentamente a “Anne”, como ningún otro adulto la había escuchado antes.

Cap. 3: “Anne” descubre que no la quieren por ser niña. / “Matthew” guarda la mula y da instrucciones de que le preparen su té.

Cap. 5: La “madre de Anne” dejó de trabajar cuando se casó para atender al marido.

³⁹ Dado que algunos aspectos destacados en la sección de medioambiente, pueden también ser abarcados desde el ecofeminismo, en este apartado solo se incluye aquello que no fue contemplado en el enfoque anterior.

Cap. 6: “Marilla” le dice a “Matthew” que él no puede interferir en la crianza de “Anne” por ser hombre. Ella se encargará de “Anne” como si, por ser mujer, contara con una predisposición para el cuidado, ajena a “Matthew”.

Cap. 10: “Matthew” se desempeña como cuidador de “Anne” al preocuparse porque no ha comido y al ayudarla a decidir cómo enfrentar el problema con la “señora Rachel”.

Cap. 16: “Marilla” y “Anne” preparan alimentos para los hombres de “Tejas Verdes”.

Cap. 18 [1]: “La señora Rachel” defiende el voto femenino.

Cap. 24 [7]: “Matthew” es un oyente comprensivo con “Anne” y piensa que no tiene nada que ver con la educación de “Anne”. No se ha dado cuenta de lo mucho que la cuida.

Cap. 25 [8]: “Matthew” se desempeña como cuidador de “Anne” al haber escuchado atentamente cuando manifestaba su deseo de tener un vestido a la moda.

Cap. 27 [10]: Por primera vez, la voz narradora da cuenta de que “Marilla” gusta de escuchar hablar a “Anne”, aunque no lo admite aún. “Marilla” comienza a cuidar a “Anne” con la escucha atenta.

Cap. 30 [13]: A pesar de ser mujer, “Anne” puede prepararse para acceder a la educación superior, pues “Marilla” y “Matthew” están de acuerdo. Sin embargo, “Diana” no corre con la misma suerte; “los Barry” no están de acuerdo con que su hija reciba una educación superior.

Cap. 31 [14]: “Anne” y “Marilla” conversan sobre la “señora Lynde”, quien está en contra de la ordenación de mujeres como ministras de culto en Canadá, a pesar de que ya hay mujeres desempeñando esa función en Estados Unidos.

Cap. 34 [17]: “Matthew” medita sobre su rol de cuidador de “Anne” cuando ella se prepara para irse a la universidad.

Cap. 35 [18]: “Gilbert” camina junto a “Ruby Gillis” los viernes desde la estación de tren y le ayuda a cargar su maleta.

Cap. 36 [19]: Las consideraciones de “Anne” hacia “Matthew” y “Marilla” cuando los quiere hacer partícipes de la noticia de que ha ganado la beca Avery como una forma de cuidado. / La preocupación de “Anne” por la salud de “Matthew” y “Marilla” como otra manifestación del cuidado. / “Matthew”, como hombre de la casa, es el encargado de tomar las decisiones relacionadas con las finanzas de “Marilla” y suyas. / “Anne” y “Matthew” conversan sobre la necesidad que tenía (y tiene) “Tejas Verdes” de un niño para ayudar a “Matthew” en lugar de una niña.

Cap. 37 [20]: “Marilla” reflexiona con “Anne” en el rol de cuidador que desempeñó “Matthew” y el que desempeñó ella. / “Martin” llevará a “Marilla” al oculista; “Anne” debe quedarse en “Tejas Verdes” para planchar y cocinar.

Por otra parte, evidencia de **interseccionalidad** se localiza en los capítulos:

Cap. 2: “Anne” habla de sus atributos físicos no canónicos. / Referencia al proverbio: “Los niños son para ser vistos y no oídos”.

Cap. 3: “Anne” refiere su orfandad y vuelve a mencionar sus atributos físicos no canónicos. / “Marilla” cuestiona qué bien pudiera hacerles una niña a “Matthew” y a ella.

Cap. 4: La orfandad de “Anne” como vulnerabilidad ante las decisiones de los adultos. / Nuevamente, se hace referencia a la utilidad de una niña en “Tejas Verdes”.

Cap. 9: La “señora Rachel” señala a “Marilla” los atributos físicos no canónicos de “Anne” frente a ésta. / “Anne” señala los atributos físicos y de personalidad de la “señora Rachel” y sorprende negativamente a “Marilla” y “Rachel”.

Cap. 12: “Marilla” regaña a “Anne” por no comportarse como el resto de las niñas.

Cap. 17: “Diana” obedece a su madre y no habla ni juega con “Anne” en la escuela.

Cap. 21 [4]: Expectativas sobre los Pastores y sus esposas.

Cap. 22 [5]: “Anne” siendo niña recibe una invitación a la casa parroquial. / Una innovación peligrosa: el nuevo maestro de “Avonlea” no es maestro, sino maestra.

Cap. 26 [9]: “Anne” señala que cuando cumpla 15 años será adulta y su vida cambiará de muchas formas.

Cap. 27 [10]: “Anne” se tiñe el pelo de verde.

Cap. 31 [14]: “Anne” crece y “Marilla” medita en cómo ha cambiado ahora que es una joven de 15 años.

Cap. 32 [15]: “Anne” la huérfana adoptada por “los Cuthbert” obtiene el primer lugar en la lista de ingreso a la “Academia de la Reina”.

Cap. 34 [17]: A pesar de los logros de “Anne”, Josie Pye sigue pensándola como una huérfana que llegó a “Tejas Verdes”.

Cap. 38 [21]: “Marilla” no puede imaginarse su vida sin leer y coser.

Por otro lado, cierto contenido de los siguientes capítulos puede abordarse desde el **ecofeminismo**:

Cap. 1: El riachuelo es tranquilo y silencioso cuando pasa por la propiedad de la “señora Lynde”.

Cap. 2: Los árboles del orfanato son pequeños y tienen plagas. / Los álamos de “Tejas Verdes” hablan mientras duermen y tiene sueños bonitos.

Cap. 4: “Anne” comenta con “Marilla” que puede oír hasta su habitación al arroyo reír.

Cap. 11: De camino al catecismo, “Anne” coloca algunas flores naturales de adorno en su sencillo sombrero marinerero.

Cap. 12: Las “niñas de Avonlea” usan flores en los vestidos, pero no es bien visto que “Anne” lleve flores naturales en su sombrero.

Cap. 28 [11]: El narrador cuenta que “Idlewild” era cosa del pasado, pues el “señor Bell” había cortado los árboles donde jugaban “Anne” y “Diana”. La protagonista lloró desconsoladamente hasta que estuvo de acuerdo con “Diana” de que ya no tenían edad para jugar a la casita en el bosque.

Cap. 38 [21]: La vida como un camino, a veces se despliega delante de uno como una recta y, ocasionalmente, aparece una curva.

Finalmente, el tercer momento del taller de mediación consiste en ejercicios de **escritura creativa**. La propuesta contempla dos diferentes formatos: *El Diario de Ana* y *Las Crónicas de Avonlea*.

El Diario de Ana consiste en una libreta de forma francesa por participante, en el cual escriben como si fueran “Anne”, reflexionando sobre lo acontecido en su día. Esta herramienta de escritura creativa constituye una nueva narrativa transmedia de realidad en la ficción. Si bien los participantes suelen estar familiarizadas con este tipo de escritura y saben que en su versión estereotípica siempre empiezan con la leyenda “querido diario”, resulta importante que al momento de iniciar la actividad el mediador les recuerde que en su diario “Anne” no solo escribiría sobre lo que ha pasado, sino también dejaría evidencia de cómo la hizo sentir eso que sucedió. En otras palabras, la actividad de escritura no pretende que los participantes demuestren que recuerdan uno a uno los acontecimientos que se leyeron en voz alta, sino que escriban cómo éstos impactaron a “Anne”. Realizar este ejercicio permitirá a los participantes identificar el estado emocional de la protagonista y, consecuentemente, favorecerá que puedan nombrar los de otros personajes de la obra. Cabe señalar que a largo plazo el ejercicio puede favorecer que los lectores aprendan a identificar sus propios estados emocionales fuera del aula, sobre lo cual ya existen otros trabajos de investigación. Una vez que terminan de escribir las participantes, se puede pedir que lean en voz alta lo que escribieron. También el mediador puede optar por leer

algunos extractos de los diarios al inicio de la siguiente sesión. Esta actividad de escritura puede funcionar para cualquiera de los capítulos del corpus, excepto para el capítulo uno, dado que la protagonista aparece por primera vez en el capítulo dos.

Por otro lado, **Las Crónicas de Avonlea** consisten en una carpeta donde se pueden guardar actividades de escritura realizados en hoja suelta. La propuesta contempla ejercicios de escritura creativa de diversa índole, donde el mediador tenga la libertad de abordar aspectos exclusivamente literarios, que se relacionen con el medioambiente o con temas de género, de acuerdo con los intereses y necesidades que observe en el grupo. Una de las formas de integrar ejercicios de escritura relacionados con el medioambiente, consiste en que el narrador de la historia sea el hada del bosque o dríade, producto de la imaginación de “Anne” y quien aparece por primera vez en el capítulo 12. En caso de realizar ejercicios de escritura con este narrador, conviene que primero los participantes imaginen cómo es esa hada y que determinen su forma de narrar: si es graciosa, si es formal, si es entrometida.

A continuación, presento algunos ejercicios de escritura sugeridos para *Las Crónicas de Avonlea*:

- La naturaleza en mí: En una hoja en blanco, los participantes reflexionarán en 3 rasgos personales que los distinguen. Posteriormente, señalarán algún elemento de la naturaleza (flora o fauna) en el cual identifiquen la presencia de alguna de las características personales previamente observadas. Harán un dibujo sobre la semejanza encontrada entre ellas y el elemento de la naturaleza. Si lo desean, podrán escribir sobre ésta en lugar de dibujarla. Este ejercicio propuesto puede utilizarse para trabajar cualquier capítulo de la obra.
- A jugar con las palabras: A fin de desarrollar el pensamiento creativo, el ejercicio de escritura consistirá en un juego de palabras. El mediador proporciona el comienzo de tres oraciones que refieren a elementos de la naturaleza y los participantes deberán completar las oraciones

como si se hablara de niños y niñas, en lugar de la naturaleza. Las oraciones base propuestas tienen su origen en los primeros capítulos del corpus:

- “Los arroyos son calladitos cuando”
- “Los arroyos se ríen cuando”
- “Los geranios florecen cuando”

De ser necesaria una explicación más detallada en el caso de “florecer” el mediador puede sugerir a los participantes que respondan considerando que “florecer” es equivalente a que un niño se desarrolle o se alegre. Este ejercicio puede emplearse para trabajar el capítulo cuatro y siguientes de la obra.

- Antes y ahora: Las participantes imaginaran cómo era “Tejas Verdes” casa de “Matthew” y “Marilla” antes de que llegara “Anne”. Luego reflexionara en los cambios que han ocurrido en esa casa tras la llegada de la niña: cómo se ha modificado la forma de ser de los tres personajes y sus rutinas, cómo ha cambiado la casa y el entorno natural de “Tejas Verdes”. Este ejercicio puede emplearse para trabajar el capítulo ocho y siguientes de la obra.
- Lo que cuenta el hada: Después de escuchar la lectura en voz alta, los participantes imaginaran que el hada fue testigo de lo sucedido en la lectura y escribirán cómo relataría el hada lo que vio: desde dónde estaría narrando la historia, a qué pondría atención, contaría lo mismo que el narrador del libro o pudiera contar algo diferente. Este ejercicio puede emplearse para trabajar cualquier capítulo a partir del 12.

A manera de complemento, enseguida presento algunos ejercicios que pueden incluirse en *Las Crónicas de Avonlea*. Si bien ninguno de ellos ha sido objeto de esta investigación, todos se han empleado con éxito en talleres de mediación lectora con participantes de entre nueve y 12 años.

- Historias alternas: El mediador transcribirá algunos pasajes del texto de manera que cada participante reciba un pasaje. Por otro lado, se tendrá el nombre de algunos géneros de novela, tales como: suspenso, comedia, romance, terror, ciencia ficción y fantasía. Al azar, las participantes recibirán un género de novela y deberán reimaginar el pasaje del texto que les tocó para que se cuente una historia del género que les corresponda de acuerdo con el papel que recibieron. Por ejemplo: ¿Cómo sería la “señorita Stacy” si *Ana la de Tejas Verdes* fuera una historia de terror? ¿Qué habría pasado cuando “Anne” se lesiona el tobillo si la historia fuera de ciencia ficción?
- Dime sin decirme: Los participantes se convertirán en narradores al describir una situación sin usar las palabras directamente relacionadas con dicha situación. El mediador escribirá algunas situaciones de manera que cada participante reciba una. En una hoja los participantes narraran una pequeña historia donde se describa dicha situación. Por ejemplo, para narrar que “Hoy en la escuela hacía mucho calor”, los participantes pueden describir la ropa de los personajes, cómo sudaban, su preferencia para permanecer en la sombra y la necesidad que tenían de hidratarse, pero no pueden escribir “hacía mucho calor”.
- Lectura creativa del error: Tomando como punto de partida que “Anne” llegó a vivir a “Tejas Verdes” por un error, escribir un micro-cuento titulado “Cuando el error me visita” donde “el error” sea el personaje principal. Algunos participantes pueden escribir enfocándose en los atributos físicos del error tal como lo imaginan (feo, gordo, bajito, de un determinado color), o bien, pueden relatar cómo el error los hace sentir a ellos (tristes, preocupados, enojados).
- Glosario según “Anne”: Conforme avanza la lectura de *Ana la de Tejas Verdes*, los participantes pueden elaborar un glosario que incluya los conceptos y frases dichas por “Anne” en su peculiar forma de nombrar el mundo: *El camino blanco de las delicias*, *Las profundidades de la desesperación*, *El cementerio de esperanzas perdidas*.

- La otra portada: El mediador invitará a los participantes a imaginar una portada alterna para el libro, la cual deberá contener el título, nombre del autor e imágenes alusivas a la historia. Este ejercicio puede emplearse para trabajar los últimos capítulos del libro.
- Instrucciones para meterte en problemas: Las participantes escribirán un instructivo que detalle paso a paso lo que un niño o niña tiene que hacer para meterse en problemas con los adultos. Se recomienda que incluyan ilustraciones.
- De y para: Frecuentemente ocurre en los talleres que los lectores tienen preguntas o inconformidades que el mediador no puede responder porque van dirigidas hacia algún personaje, autor, ilustrador o traductor. Así ocurre cuando alguien no está de acuerdo con la decisión que tomó un personaje o cuando hubieran preferido que el ilustrador incluyera determinadas imágenes o si la traducción españolizada genera dudas. En estos casos, el mediador puede usar esa inquietud para animar a todos los participantes a redactar una carta a quien ellos elijan para expresar su inquietud.
- Diccionario personal: El mediador ayudará a los participantes a reflexionar en los idiomas hablados en diferentes regiones. Luego los invitará a inventar su propio idioma buscando nuevas formas de decir algunas palabras o números. En una hoja, se escribirá la nueva palabra junto a una ilustración de lo que representa, de manera que cada participante elabore un diccionario personal. Se recomienda que todos los participantes trabajen con la misma lista de palabras y que comparen sus diccionarios personales.

Una vez concluido la propuesta para el momento de escritura creativa, a continuación, abordo algunas recomendaciones relacionadas con la **evaluación**. Aunque el taller de mediación se realice en el ámbito extraescolar, realizar evaluaciones resulta recomendable para vigilar el cumplimiento de los objetivos establecidos. Una forma de corroborar la comprensión que tienen los lectores del perfil de los personajes y que resulta divertido para los participantes consiste en

elaborar nubes de palabras con las características que les parecen más relevantes. Una vez que cada lector escribe las características para un personaje, el mediador puede ingresar la información a alguna de las plataformas disponibles, como por ejemplo Mentimeter, para que ésta forme la nube de palabras, es decir, una imagen formada de palabras escritas cuyo tamaño depende del número de veces que fueron mencionadas en las respuestas obtenidas. Dado el perfil del lector contemporáneo con una clara preferencia por la inmediatez, esta forma de evaluar resulta sumamente entretenida.

Antes de finalizar cada sesión de los talleres, se puede realizar una **actividad de cierre**. Si el mediador desea enfatizar el vínculo de la obra con la naturaleza, puede aprovechar los últimos minutos del taller para hacerlo. Si el espacio donde se realiza la mediación lo permite, recomiendo hacer un recorrido para que los lectores observen qué elementos de la naturaleza hay en su entorno (plantas, árboles, insectos, aves, rocas, por mencionar algunos) y contrastarlos con el paisaje de *Ana la de Tejas Verdes*. Si no es posible hacer dicho recorrido, tal vez pueda hacerse un ejercicio de observación desde una ventana para contemplar el escenario que rodea el taller de mediación.

Otra actividad de cierre que resulta provechosa consiste en dedicar unos minutos a jugar. En experiencias de mediación previas he observado la conveniencia de emplear algunos minutos para jugar con los participantes. Un juego fácil de improvisar en cualquier momento con los lectores consiste en formar una rueda y elegir una categoría de palabras, como por ejemplo comida, nombres de personas o personajes de películas. El participante que inicie el juego deberá decir una palabra de esa categoría elegida que comience con la letra “a”, el siguiente lector dirá una palabra con la “b” y así sucesivamente. Por otra parte, “¿Adivina quién?” es un juego sencillo de implementar y que puede adecuarse a cualquier libro. Para jugar, un participante sale de la sala y el mediador, junto al resto de los lectores, le asigna un personaje

del libro. Cuando regresa, ese participante deberá formular preguntas para adivinar de qué personaje se trata, por ejemplo ¿soy hombre o mujer? ¿Soy adulto o niño? ¿Soy pelirroja?

Adicional a este tipo de juegos fáciles de implementar, el mediador puede desarrollar otras alternativas relacionadas con el corpus. Mi propuesta contempla un juego de mesa que funciona como narrativa transmedia de *Ana la de Tejas Verdes* y que lleva el nombre de *La Curva en el Camino*. El juego consta de un tablero, un dado, tarjetas y figurillas para avanzar en las casillas del tablero. El origen del nombre hace alusión a una cita de “Ana” del capítulo 38 donde contempla que el camino delante de ella ha dejado de ser predecible, esto a raíz de una serie de eventos inesperados. En el juego, las participantes mueven su figurilla de casilla en casilla luego de tirar el dado y leer una tarjeta con alguna anécdota relacionada con las peripecias por las que atraviesa “Anne” y también con algunas que bien pudiera haber atravesado. No todas las anécdotas permiten al jugador avanzar, algunas lo hacen retroceder y otras más perder un turno, tal como ocurre con la protagonista de la historia en su camino desde su llegada a “Tejas Verdes”. En el Apéndice A se pueden encontrar las plantillas de tarjetas para imprimir.

La última **narrativa transmedia** que puede abordarse en el cierre es un **libro-álbum** que tiene por título *El Dador de Nombres*. Consiste en una historia breve donde se destacan las peculiaridades del personaje de “Anne”: sus atributos físicos, su personalidad extrovertida y hasta atrevida. *El Dador de Nombres* consiste en un diálogo entre “Anne” con un narrador sobre los nombres propios, donde se presentan además algunos elementos metacognitivos. Este libro-álbum puede servir de inspiración para desarrollar otras actividades de escritura creativa con los participantes. Las láminas que lo conforman pueden visualizarse en el Apéndice B.

Con esto concluye la propuesta didáctica en su formato escrito.

4.2 Propuesta Didáctica en Formato Auditivo

Una vez desarrollada la propuesta didáctica en su formato escrito, fue posible realizar la versión auditiva. En esta sección, describiré brevemente el proceso que llevé a cabo para la elaboración de ese formato y señalaré algunas alternativas para su difusión. Finalmente, seleccionaré una de ellas y explicaré cómo fue posible utilizarla.

En un primer momento, dividí la propuesta didáctica en su versión escrita en segmentos, a fin de que cada uno de ellos constituyera un episodio. En seguida, llevé a cabo una reescritura para tornar el lenguaje académico en coloquial y apelar a un público no académico, tal como mediadores de lectura y padres de familia. Posteriormente, edité cada segmento de manera que el guion por episodio contara con aproximadamente 700 palabras. El resultado fueron 11 episodios de alrededor de 6 minutos y medio.

Después grabé el audio de los 11 episodios en una cabina acondicionada acústicamente, con la finalidad de optimizar la calidad del sonido. Luego utilicé la aplicación *Garage Band* para editar los audios y, finalmente, agregar un sonido a manera de “entrada” y “salida”, con lo cual se dio armonía y uniformidad a los episodios.

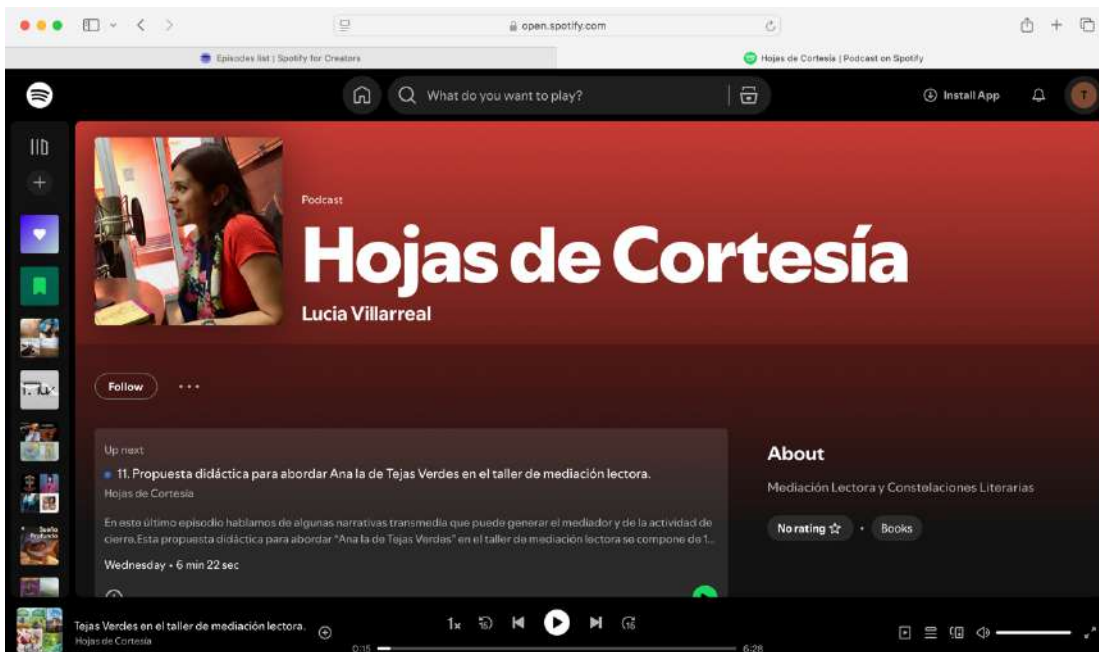
La versión auditiva de la propuesta didáctica recién generada puede ser difundida a través de aplicaciones como Spotify, Apple Podcast y Youtube. Elegí comenzar por utilizar Spotify al ser la plataforma por la que me decanto al momento de escuchar podcasts, aunque no descarto la posibilidad de explorar en el futuro otras aplicaciones para la difusión de esta propuesta.

La plataforma seleccionada trabaja con archivos mp3, por lo que fue preciso cambiar el formato de los 11 episodios. Por último, utilizando la aplicación *Spotify for Creators* generé una cuenta con el nombre “Hojas de Cortesía”⁴⁰ y cargué cada episodio con su respectivo título,

⁴⁰ El nombre “Hojas de Cortesía” corresponde a la actividad de mediación lectora que he realizado en los últimos años de manera profesional y que espero ampliar en el futuro próximo.

número, descripción e imagen. En la siguiente figura, se puede observar en la aplicación de Spotify el perfil de Hojas de Cortesía y el último episodio de la serie “Propuesta didáctica para abordar *Ana la de Tejas Verdes* en el taller de mediación lectora”.

Figura 21. Propuesta didáctica en versión auditiva disponible en Spotify.



Concluida la propuesta didáctica en ambos formatos, en el siguiente segmento presento las conclusiones.

V. Conclusiones

En este segmento, presento las conclusiones de la investigación. Comienzo con retomar los objetivos específicos y el objetivo general planteados en la Introducción, e identificar en qué medida se cumplieron. En seguida, expongo las limitantes observadas en la averiguación, tanto inherentes a la misma como externas. De ahí, identifico algunas sugerencias para trabajos futuros. Finalmente, expongo las implicaciones didáctico-pedagógicas relacionadas con esta investigación.

Tal como referí en la Introducción, este trabajo contempló cuatro **objetivos específicos**. El primero de ellos consistía en proporcionar recursos estético-literarios para compensar la brecha de tiempo y la diferencia hermenéutica entre el momento en que la obra fue escrita y nuestros días, mismos que fueron presentados de manera satisfactoria en el apartado 2.1 “Análisis Literario al Texto Original” y que forman parte de la propuesta del capítulo 4.

El segundo objetivo específico radicaba en brindar un marco teórico y recursos pedagógicos que permitan un acercamiento renovado a esta obra clásica desde su vínculo con la naturaleza. Este marco teórico se ofrece en el apartado 1.3.3 “Ecocrítica en Diálogo con la Teoría Literaria”, así como en el 1.4.3 “Ecofeminismo” y también en la primera parte del 2.3 “Notas sobre Medioambiente y Género”. Por otro lado, los recursos pedagógicos relacionados con la naturaleza se despliegan a lo largo del apartado 3.4 “Análisis de Resultados” y en el capítulo 4 “Propuesta Didáctica”.

El tercer objetivo específico apuntaba a ofrecer al mediador un marco teórico y recursos didácticos para abordar el tema de género. Este marco teórico se desarrolla en los apartados 1.4.1 “División Sexual del Trabajo” y 1.4.2 “Interseccionalidad”, así como en la segunda parte del 2.3 “Notas sobre Medioambiente y Género”. Asimismo, los recursos didácticos relacionados con

el género se exponen en el transcurso del apartado 3.4 “Análisis de Resultados” y en el capítulo 4 “Propuesta Didáctica”.

El cuarto objetivo específico consistía en proporcionar una estrategia didáctica que contemple las narrativas transmedia a fin de que la experiencia literaria sea innovadora y placentera. El apartado 3.4 “Análisis de Resultados” contiene las bases de dicha estrategia y evidencia de que el taller de mediación llevado a cabo en la intervención resultó placentero para las participantes. Mientras que a lo largo del capítulo 4 “Propuesta Didáctica” se desarrolla detalladamente dicha estrategia.

Mientras tanto, el **objetivo general** de esta investigación pretendía ofrecer una propuesta didáctica que sirviera de apoyo para quienes buscan familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*; además de proporcionar su adaptación a formato auditivo, a fin de garantizar el acceso al conocimiento. Este objetivo general se cumple cabalmente con lo expuesto en el capítulo 4 “Propuesta Didáctica”, donde se brindan diferentes recursos para introducir al imaginario personal de lectores de entre 9 y 12 años los personajes de la obra de Montgomery.

Asimismo, en la Introducción señalé **cuatro preguntas de investigación**. La primera de ellas pretendía indagar cómo generar interés en la lectura de *Ana la de Tejas Verdes*, dada la distancia insondable que existe entre la realidad del lector y la que circunda al personaje y al autor del libro. Por lo observado durante la intervención pedagógica, puedo decir que, en un primer momento, es posible generar interés en las participantes mediante los cambios de voz en la lectura en voz alta y con las pequeñas aclaraciones que puede hacer el mediador sobre aquellas objetualidades desconocidas para las participantes, pues la obra de Montgomery sigue despertando el deseo de conocer el mundo vital de “Anne”. Con seguridad, el uso de narrativas transmedia también favorece ese interés en el mundo-de-la-vida creado por Lucy Montgomery.

Lo anterior nos lleva a la segunda pregunta de investigación, la cual estaba encaminada a indagar qué narrativas transmedia podían servir de puente entre la obra y el lector acostumbrado a la multimodalidad. Si bien ese lector contemporáneo se decanta por los medios audiovisuales y la versión fílmica o televisiva del corpus es una excelente opción de narrativa transmedia, de acuerdo con lo observado en la intervención tanto los ejercicios de la realidad en la ficción que realizaron las participantes con *El Diario de Ana*, como el juego de mesa *La Curva en el Camino* resultaron igualmente útiles para acercar al lector a la obra.

Por otro lado, la tercera pregunta cuestionaba qué tópicos emergentes en nuestros días resulta indispensable abordar en la mediación de *Ana la de Tejas Verdes*, anticipando desde la hipótesis que medioambiente y género pudieran ser la respuesta correcta. De acuerdo con la evidencia presentada en el apartado 3.4.2 en concreto en lo relacionado con los temas que atraviesan la investigación, es posible suponer que para los lectores no es indispensable abordar ningún tópico emergente, dadas las altas cualidades estético-literarias que posee. No obstante, la obra de Montgomery puede ser un buen pretexto para aceptar el llamado de la Ecocrítica y redescubrir *Ana la de Tejas Verdes* desde su vínculo con la naturaleza. Adicionalmente, parece pertinente que el mediador que habrá de abordar este corpus cuente con un marco teórico y con estrategias didácticas relacionadas con división sexual del trabajo e interseccionalidad, de manera que pueda dar respuestas a las inquietudes que la obra pudiera generar en los lectores.

La cuarta y última pregunta giraba en torno a la idoneidad de los talleres de mediación como metodología. Considerando la complejidad de abordar una obra clásica, la mediación lectora parece brindar los espacios necesarios para la reflexión comunitaria de lo leído; para aclarar cualquier duda producto de la distancia temporal con la obra; y también para que la creatividad y el entretenimiento vinculados a la lectura permitan a los lectores tener una experiencia innovadora y placentera.

Por otra parte, desde una revisión crítica a los resultados que arrojó la investigación, es posible señalar algunas **limitaciones del estudio**, tanto inherentes a éste como accidentales. Una limitación ajena a la investigación, que pudo haber impactado sus resultados, está relacionada con las condiciones climáticas que había en la ciudad durante los días en que se llevó a cabo la intervención pedagógica. La temperatura ambiental durante las sesiones no siempre fue favorable, aunado a que las participantes posiblemente no conseguían descansar durante las noches por el intenso calor y las condiciones particulares que tienen en sus habitaciones en la casa hogar. Supongo que en condiciones climáticas ideales y con participantes que tuvieron un descanso profundo durante las noches, el desarrollo de la intervención hubiera sido diferente. En cuanto a limitaciones inmanentes al estudio, puedo señalar el hecho de que, dada la extensión de la obra de Montgomery, solamente fue posible abordar en la intervención pedagógica los diez primeros capítulos de un total de 38. Otra limitación radica en que la totalidad de las participantes eran niñas, lo que no permitió conocer el punto de vista de sus pares del sexo opuesto sobre el corpus y la propuesta didáctica. Con participantes exclusivamente del sexo femenino, no fue posible tampoco indagar si la recepción de la propuesta didáctica presenta o no diferencias basadas en el sexo del lector. Finalmente, otra limitación inherente al estudio deriva del hecho de la investigación solo contemplaba los enfoques literario, de medioambiente y de género, dejando otros, como el enfoque emotivo, fuera del campo de estudio. Al llevar a cabo la intervención se suscitaron algunos incidentes relacionados con aspectos emocionales. Dada la corta duración de la investigación-acción y los objetivos de la misma, no fue posible destinar tiempo a indagar más sobre el impacto a nivel emocional que la lectura provocaba en las lectoras.

Partiendo de lo señalado en el párrafo anterior, me permito plantear tres sugerencias para **investigaciones futuras**. La primera de ellas consiste en apuntar a la conveniencia de integrar al estudio lectores infantiles del sexo masculino y con ello determinar en qué medida es posible

integrar los personajes de *Ana la de Tejas Verdes* a su imaginario personal, además de poder contrastar los resultados con sus pares del género opuesto. La segunda sugerencia radica en abordar el corpus desde el enfoque emocional. Esto debido a que, si bien ese enfoque no fue considerado en la planeación, en varios momentos de la intervención pedagógica fue evidente su pertinencia dado el impacto que tuvo la lectura en las participantes a nivel emocional. Por último, queda pendiente para futuras investigaciones revisar la posibilidad de emplear narrativas transmedia que impliquen tecnología digital, dado el interés que despierta en el lector contemporáneo, y aunado a que no se vislumbra que la tendencia hacia lo digital vaya a revertirse en el futuro próximo.

Finalmente, me permito señalar las **implicaciones didáctico-pedagógicas** derivadas de esta investigación. La primera de ellas está relacionada con el enfoque literario empleado en esta indagación y, concretamente, con la inversión de la expectativa que emplea Montgomery como *causa finalis*. A pesar de que en la intervención pedagógica solo se abordaron los primeros 10 capítulos de *Ana la de Tejas Verdes*, en los apartados 3.4.1 “Presentación y Evaluación de Resultados por Sesión” y 3.4.2 “Hallazgos de la Intervención Pedagógica” ofrezco evidencia del impacto que tuvo el personaje de “Marilla” en las participantes y de cómo éstas fueron capaces de identificar los cambios paulatinos, pero firmes, en el personaje tras la llegada de “Anne”. La inteligencia autoral presenta al personaje de “Marilla” con ciertos atributos y conforme avanza el relato ofrece detalles en las descripciones que favorecen la creación del mundo posible donde interactúan “Anne” y “Marilla”. Los comentarios y opiniones sobre “Marilla” de las participantes durante la intervención pedagógica bien pudiera ser evidencia de la significación o apropiación que ocurrió, luego de la experiencia estética y existencial que encontraron al leer *Ana la de Tejas Verdes*.

La segunda implicación que me gustaría resaltar está relacionada con el enfoque del medioambiente. Desde el apartado 3.3.3 “Secuencias Didácticas” anticipo la relevancia de mirar

el entorno natural del taller de mediación, pues el corpus que nos ocupa representa una oportunidad para que los mediadores enseñemos a observar y conocer a detalle el entorno natural propio. Desde la Ecocrítica surge el llamado a aprender a mirar el paisaje local y cambiar el paradigma para apreciar la naturaleza “por lo que es”, en lugar de “lo que nos puede ofrecer”. El mediador que trabaje *Ana la de Tejas Verdes* puede iniciar a los discentes en la actitud de “darse cuenta” o “notar” el entorno natural en el que se desenvuelven y que posiblemente hasta ahora ha pasado desapercibido.

La tercera implicación didáctico-pedagógica que me permito señalar está relacionada con el enfoque de género, en particular con el cuidado de “Matthew” hacia “Anne”. Ante la notabilidad que ha ganado el tema de los cuidados en los últimos años, resulta relevante destacar en la Propuesta Pedagógica del capítulo 4 el enfoque de los roles de género relacionados con el cuidado. El mediador tiene la oportunidad de desafiar la creencia de que solo las mujeres ejercen cuidados y de enfatizar el rol activo que desempeña “Matthew” en la crianza de “Anne” (a pesar de lo que pueda decir “Marilla”) a través de la escucha atenta, del interés y del cariño que siente por la niña.

La cuarta implicación está relacionada con las narrativas transmedia, en particular con el juego. En el apartado 3.4.1 “Presentación y Evaluación de Resultados por Sesión” presento evidencia de cómo la disposición hacia la lectura y la actitud de las lectoras hacia mi persona como mediadora se vieron favorecidas dramáticamente después de haber dedicado un espacio del taller de mediación al juego. Además, la evidencia ahí mostrada indica el interés hacia los signos de *Ana la de Tejas Verdes* presentes en cada uno de los elementos del juego de mesa: tablero, contenido de las tarjetas, figurillas. El juego abona al gusto por la lectura y el juego temático abona a la construcción de los mundos posibles planteados por la autora. La última implicación que me permito señalar, parte también de las narrativas transmedia, en concreto con la escritura de realidad en la ficción. Ejercicios de escritura como el de *El Diario de Ana* que se

plantea en el capítulo 3 “Intervención Pedagógica” y que posteriormente se detalla en el capítulo 4 “Propuesta Didáctica” resultan relevantes para favorecer que las lectoras identifiquen los estados anímicos del personaje principal. En la medida que puedan hacer este ejercicio, irán adquiriendo herramientas para poder identificar sus propios estados anímicos. Queda abierta también la posibilidad de que el mediador favorezca entre las lectoras el gusto por la escritura personal en forma de diario.

Al concluir esta investigación, espero haber contribuido en alguna medida para que el lector no tenga ninguna duda respecto a si todavía vale la pena leer a los clásicos.

Agradecimientos

Agradecer una vida; un padre, una madre y una hermana mayor para aprender a transitarla.

Dar gracias por un anhelo: regresar a estudiar; por una oportunidad: la Maestría de Enseñanza en Estudios Literarios en la UAQ; por una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías; y, sobre todo, por un compañero de vida dispuesto a redistribuir la carga de trabajo doméstico para no dejar pasar esa oportunidad.

Agradecer una postulación aprobada, diez compañeros de camino, doce profesores y trece asignaturas.

Dar gracias por una primera novela favorita a temprana edad, un problema de investigación, un protocolo y una Profesora que sabiamente me aconseja acotar el tema.

Agradecer por un magnífico Director de tesis que tiene interés en el corpus, de quien hay mucho por aprender y es siempre generoso al compartir sus conocimientos.

Dar gracias por una hija mayor iniciando la vida universitaria; una hija menor en la transición de escuela Montessori a preparatoria tradicional; y un compañero de vida comprensivo que pregunta si tengo que hacer tarea el fin de semana.

Agradecer por una Profesora que me habla por primera vez de la ecocrítica; por dos Profesores a los que escucho hablar de intertextualidad; y uno más que refiere al lugar de enunciación y la interseccionalidad.

Dar gracias por una Profesora de quien aprendo a realizar la investigación-acción, una más que me enseña sobre didáctica, y por una Profesora-Tutora: siempre atenta y siempre disponible.

Agradecer por seis caritas que me sonrían con los ojos en la Casa Hogar y me abordan con preguntas al llegar: “¿qué vamos a hacer hoy?”, “¿trajiste la película?”, “¿vamos a jugar?”, “¿te ayudo a cargar el proyector?”

Dar gracias por una hija mayor que comparte conmigo las normas APA 7 y su tiempo libre; por una hija menor que dice extrañarme ahora que tengo menos guardias de Mamá-Uber; y por un compañero de vida que hace las veces de fotógrafo, ingeniero de sonido y director de TI de mi proyecto de tesis.

Agradecer por un Profesor que me dice tener “buena pluma”, uno más que en la recta final nos ayuda a pulir el producto final y, nuevamente, por un Director de tesis cuya retroalimentación es siempre estupenda.

Dar gracias por 241 páginas escritas.

Agradecer las páginas en blanco todavía por escribir.

Referencias

Adam, G. (1986). *The first children's literature? The case of Sumer*. Johns Hopkins University Press. (Vol. 14) [Hipervínculo a fuente](#)

Arévalo, A. (Anfitrión). (2020a-presente). *Adolfo Córdova: Escritura, mediación y crítica de la literatura para niños y jóvenes*. [Podcast]. Spotify. [Hipervínculo a fuente](#)

Arévalo, A. (Anfitrión). (2020b-presente). *Martha Riva Palacio: Escribir para la infancia y la juventud sin tapujos ni condescendencias*. [Podcast]. Spotify. [Hipervínculo a fuente](#)

Argüelles Fernández, G. (2017). Sobre los principios ontológicos en la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk. *Acta Universitaria* 27/2, 65–77 [Archivo PDF] [Hipervínculo a fuente](#)

Argüelles Fernández, G. (2021). Sobre el arribo del concepto del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) a los estudios literarios. *Open Insight*, 25 (mayo-agosto), Volumen XII, 66–90. [Hipervínculo a fuente](#)

Argüelles Fernández, G; Ledesma Juárez, L.C. (2021). Vértigo frente a la libertad y angustia vital; dos hipótesis sobre el fenómeno autoscópico en “El huésped” de Amparo Dávila, *Revista Diseminaciones*. Volumen 4, Número 8. Julio-diciembre. Universidad Autónoma de Querétaro. [Hipervínculo a fuente](#)

Barry, W. E. (Ed.); Doody, M.A. (Ed.); Doody Jones, M. E. (Ed.) (1997). *The annotated Anne of Green Gables*. 3–33, 415–418, 434–438). Oxford University Press.

Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20–25. [Archivo PDF] [Hipervínculo a fuente](#)

Benöhr J., Aranda N. (2024). La memoria de nuestro paisaje. *Endémico* (Texto recuperado el 10 de agosto de 2024) [Hipervínculo a fuente](#)

Bloom, H. (2017). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. (Trad. D. Alou). 9–17. Anagrama. (Trabajo original publicado en 2001).

Brito Domínguez, M. (2016). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico en Moreno, H., Alcántara, E. (Ed.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 1), 63–75. Centro de Investigación y Estudios de Género UNAM.

Caloca Lafont, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra* (Núm. 92), 1–32.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona. Tusquets. [Archivo PDF]

The Canadian Encyclopedia (s.f.) *Women's Suffrage In Atlantic Canada*. Recuperado el 15 de septiembre de 2024 [Hipervínculo a fuente](#)

Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 [Hipervínculo a fuente](#)

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. 9–24; 34–53. Editorial Octaedro. [Hipervínculo a fuente](#)

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica. Ebook.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cause, revista de filología y su didáctica*, No 12. [Archivo PDF]

Córdova, A. (2023). *De la lectura crítica a la escritura creativa: claves y prácticas de mediación lectora*. [Discurso principal]. LEO Asociación Queretana de Promoción de la Lectura, A.C. (evento virtual).

Cohn, D. (1978). *Transparent Minds. Narrative Models for Presenting Consciousness in fiction*. New Jersey: Princeton University Press.

Cohn, D. (1966). Narrated Monologue: Definition of a Fictional Style. *Comparative Literature*, 18, pp. 97-112.

Dahl, R. (1964). *Matilda*. (Trad. Pedro Barbadillo). (2015). Editorial Alfaguara.

Dotras Bravo, A. (17-22 de junio de 2013). *El canon literario de la literatura infantil y escolar*. [Discurso principal]. Actas del Congreso Internacional celebrado en Madrid-Logroño. Fundación UNIR/Universidad Internacional de La Rioja.

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 3*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 5*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 6*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 7*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 8*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Emilia [@emilia_8297]. (s.f.). *Ana de las tejas verdes 1985 parte 9*, #anne1985 #anadelastejasverdes #anneshirley #gilbertblythe #fypp #fyp [video] TikTok. [Hipervínculo a fuente](#)

Fandom. Anne of Green Gables Wiki. (Recuperado en fecha 9 de junio de 2024 de URL). *Dryad*

[Hipervínculo a fuente](#)

Fox, P., Tapping, A., Wheeler A., Bailey, N., Shaver, H., Girotti, K., Caro, N., Evans, D., Goldbacher, S., Rozema, P., Nguyen, K. (Directores). (2017). *Anne with an E*. [Serie]. Walley-Beckett, M., Murdoch S., de Pencier, M. (Productoras Ejecutivas)

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse (Figueres III)*. (Trad. Jane E. Lewis). New York: Ithaca.

Gerigk, H.-J. (2016). "Ciencia literaria. ¿Qué es eso?" *Semiosis* 24/XII, 9–44. (Trad. G. Argüelles Fernández)

Gerigk, H.-J. (2016b). *Lesendes Bewusstsein: Untersuchungen zur philosophischen Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter, p. 155.

Golubov, N. (2016). Interseccionalidad en Moreno, H., Alcántara, E. (Ed.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 1), 197–213. Centro de Investigación y Estudios de Género UNAM.

Gómez, M. N. (2013). Acerca de lecturas, lectores y mediadores: el trabajo con el libro álbum. *Fundamentos en Humanidades*, XIV(28), 115–127.

Hahn, D. (2015). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford University Press. [Ebook](#).

- Harshaw, B. (1997). *Ficcionalidad y campos de referencia*. Teorías de la ficción literaria, compilado por Miguel Ángel Garrido Gallardo. Arco Libros, 1997, pp. 123-158
- Heffes, G. (2014a). Introducción. Para una ecocrítica latinoamericana: entre la postulación de un ecocentrismo crítico y la crítica a un antropocentrismo hegemónico. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 40(79), 11–34. [Hipervínculo a fuente](#)
- Heffes, G. (2014b). *Políticas de la destrucción / Poéticas de la preservación. Apuntes para una lectura (eco)crítica del medio ambiente en América Latina*. Ensayos Críticos, 7–24. [Archivo PDF]
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós Ecuador, 211–245. [Archivo PDF]
- Hensel, M. (1993). *From “bad boys” to “wild things”: the evolution of children’s literature from the mid 19 Century until Today*. [Tesis de Maestría en Artes] Sarah Lawrence College. 1–13
- Husserl, E. (1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [1913]. Husserliana Band III/1, editado por Karl Schuhmann. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- IBBY México (2018). *Manual de capacitación para mediadores*. Instructor: Ángeles Aquino.
- IBBY International Board on Books for Young People (s.f.). *About IBBY*. Recuperado el 20 de abril de 2023. [Hipervínculo a fuente](#)

Ingarden, R. (1929). "Bemerkungen zum Problem "Idealismus-Realismus."" *Festschrift E. Husserl zum 70. Geburtstag gewidmet. Ergänzungsband zum Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Ingarden, R. (1972). *Das literarische Kunstwerk; mit einem Anhang: Von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel* [1931]. Tübingen: Max Niemeyer, 1972.

Kerckhoven, Guy van. "Zur Genese des Begriffs *Lebenswelt* bei Edmund Husserl". *Archiv für Begriffsgeschichte*, Vol. 29, 1985, pp. 182-203.

Latapí Escalante, P. (2021) *Enseñanza de las ciencias sociales: pensar, sentir, hacer*. 1–20. Fondo Editorial Universidad Autónoma de Querétaro.

Lipman, M.; Sharp A.M. y Oscanyan F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. 63–80. (Trad. F. García Moryón)

Lloyd, S. (s.f.). *Annes of the world*. L.M. Montgomery Institute, University of Prince Edward Island Library. Recuperado el 10 de junio de 2023. [Hipervínculo a fuente](#)

Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Grupo Editorial Norma. [Archivo PDF]

López Gallego, M. (2013). *Bildungsroman. Historias para crecer*. Tejuelo. No. 18, 62–75. [Archivo PDF]

- Lorente Muñoz, P. (2010). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica Lengua y Literatura*. Vol. 23, 227-247. [Archivo PDF]
- Lugo Rodríguez, N. (2022). *Diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Martínez, J. (2012). *Judith Butler. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Aisthesis [Hipervínculo a fuente](#)
- Martinsson, I. (2021). *Ecofeminism in Anne of Green Gables: Giving up the Connection to Nature and Becoming a Proper Lady*. Linköping University. [Archivo PDF]. [Hipervínculo a fuente](#)
- McQuillan, J. y Pfeiffer, J. (2001). Why Anne makes us dizzy: reading “Anne of Green Gables” from a gender perspective. *Mosaic, an interdisciplinary critical journal*. Vol. 34, No. 2, 17–32. [Archivo PDF]
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. 15–27, 65–72. Fondo de Cultura Económica.
- Montessori, M. (2013). *La educación de las potencialidades humanas*. (Trad. Leandro Wofson). 17–23. Errepar. (Trabajo original publicado en 1947).
- Montgomery, L. M. (1985). *Anne of Green Gables*. Crown Publishers Inc. (Trabajo original publicado en 1908).

Montgomery, L. M. (2013). *Ana de las Tejas Verdes*. (Trad. Elena Casares Landauro). Editorial Toromítico. (Trabajo original publicado en 1908).

Montgomery, L. M. (2017a). *Ana de las Tejas Verdes. Tomo I: La llegada*. (Trad. Ana Isabel Sánchez). Editorial Molino. (Trabajo original publicado en 1908).

Montgomery, L. M. (2017b). *Ana de las Tejas Verdes. Tomo II: Una amistad para siempre*. (Trad. Ana Isabel Sánchez). Editorial Molino. (Trabajo original publicado en 1908).

Montgomery, L. M. (2020). *Ana la de Tejas Verdes*. (Trad. José García Díaz). Editorial Edelvives. (Trabajo original publicado en 1908).

Montgomery, L. M. (2021). *La senada de los Alpes: la historia de mi carrera*. (Trad. Nancy Zai López Vásquez). (Trabajo original publicado en 1917). Ebook.

Moran M.J. (2010). I'll never be angelically good: Feminist narrative ethics in Anne of Green Gables en Gammel, I.; Lefebvre. B. (Ed.), *Anne´s World: a new century of Anne of Green Gables*. 50–62. University of Toronto Press. [Archivo PDF]

Munita, F.; Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*. IISUE-UNAM. Vol. 51, No. 164, 154–166. [Archivo PDF]

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children´s Literature: An Introduction*. xi–xviii. The Scarecrow Press, Inc.

Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. (Trad. Ignacio Padilla). (Trabajo original publicado en inglés en 2002). Fondo de Cultura Económica.

Obligado, C. (2021). *Todo lo que crece: Naturaleza y escritura*. 57–60. Páginas de espuma.

Parmiter, T. K. (2018). The Spirit of Inquiry: Nature Study and the Sense of Wonder in L.M. Montgomery's Anne Books en Bode R.; Mitchell, J. (Eds.), *L.M. Montgomery and the Matter of Nature(s)* 141–154. McGill-Queen's University Press. [Archivo PDF]

Platón (2023). *Diálogos II (Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menoón, Crátilo)*. Traducciones, introducciones y notas J. Calogne Ruíz, E. Acosta Méndez, F.J. Olivieri y J.L. Calvo. Madrid: Gredos.

¿Qué es la taxonomía de Bloom? Una definición para maestros (19 de septiembre de 2019). La guía del docente. [Hipervínculo a fuente](#)

Quezada Pichardo, C. L. M. (2020). *Estudio diacrónico del Fomento a la lectura en México: un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (Trad. Pablo Corona) Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1986). 97-104. [Archivo PDF]

Risman, B. J. (2023). *Gender Vertigo*. Yale University Press. (Trabajo original publicado en 1998)

Riquelme, E. y Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence. *Psicología: Teoría e Pesquisa* Vol. 33,1–6.
[Archivo PDF]

Riquelme, E; Munita, F; Jara, E. y Montero, I. (2013). Facial recognition of emotions and development of empathy through Mediated Reading of children's literature. *Culture and Education*. Vol. 25. [Hipervínculo a fuente](#)

Rosenblatt, L. (2001). *La literatura como exploración*. v–viii, 4–17, 32–44. Fondo de Cultura Económica. (Trad. Victoria Schussheim). (Trabajo original publicado en inglés en 1938).

Rosenblatt, L. (2017). *Literature as exploration*. (pp. 7-26). Progressive Education Association. Internet Archive in 2017 by the University of Alberta Libraries. (Trabajo original publicado en 1938).

Sánchez Díez (2023). *Tendencias actuales en la traducción de clásicos contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los `crossovers´*. La Linterna del Traductor: la revista multilingüe de Asetrad. No. 18 Recuperado el 23 de noviembre de 2023. [Hipervínculo a fuente](#)

Sefchovich, S. (2015). *Mujeres que escriben*. Grandes Maestros UNAM.

Schütz, A. (1971). "Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten" en *Gesammelten Aufsätze. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Ed. A. Gurwitsch & L.H. v. Breda. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Shklovski, Victor (2002). "La construcción de la "Nouvelle" y de la novela". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Tzvetan Todorov, ed. 127–146. México: Siglo XXI.

Staff Indigo. Reporte Índigo, (2023). *Eliminan "feo" y "gordo" de los libros de 'Matilda', 'Las brujas' y 'Charlie y la fábrica de chocolate'*. 23 de febrero 2023

Sullivan, K. (Director). (1985). *Anne of Green Gables* [Miniserie]. Sullivan Entertainment.

Szondi, P. (2006). "Introducción a la hermenéutica literaria", en: Caparrós Domínguez, José (Comp.), *Hermenéutica*. 59–76. Madrid: Arco/Libros.

Taylor, D.B. (21 de febrero de 2023). *Roald Dahl's books are rewritten to cut potentially offensive language*. New York Times. (Recuperado el 19 de noviembre de 2023)

Torija de Bendito, A. (1998). La escritura personal en el aula: ¿una ayuda para todos?. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20–25. [Archivo PDF] [Hipervínculo a fuente](#).

Utzitz, E. (1917). "Die Gegenständlichkeit des Kunstwerks". Vortrag, gehalten in der Berliner Abteilung der Kantgesellschaft am 27. April 1917. *Philosophische Vorträge* 17, 5–71. Berlin: Reuther & Reichard.

Watson, J.J.; Sharp, P.; Snider, B. (1981). *Should Literary Classics be part of Children's Literature?* Vol. 13, No. 4. English Education.

Writing Explained. *What Does Children Should Be Seen and Not Heard Mean?* (Recuperado en fecha 22 de julio de 2024 de URL). [Hipervínculo a fuente](#)

Xolocotzin Yáñez, Á. (2007). *Subjetividad radical y comprensión afectiva. El rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*. México: Plaza y Valdés/Universidad Iberoamericana.

**APÉNDICE A
TARJETAS PARA JUGAR**

Ana comparte con Diana chocolates de los que le regaló Matthew.

Avanza

Ana estudia para el examen de Geometría y se saca un 100.

Avanza

Ana prueba el helado por primera vez.

Avanza

Ana y sus amigas estaban jugando en el río al hada del bosque cuando comenzó a llover. Ellas rieron divertidas.

Avanza

Ana olvidó tapar el pudín de ciruela como le pidió Marilla y, al día siguiente, encontró un ratón dentro del pudín.

Pierde un turno

Josie Pye hace una fiesta e invita a todas las niñas de la escuela menos a Ana.

Pierde un turno

La señorita Stacy felicita a Ana por la historia que escribió de tarea.

Avanza

Marilla compró tela gris para hacerle un vestido a Ana. Ella hubiera preferido que fuera de un color más alegre.

Retrocede una casilla

Matthew y Marilla están de acuerdo con que Ana siga estudiando y vaya a la Universidad.

Avanza y tira otra vez.

La señora Rachel le contó a mucha gente que Ana era una niña mal educada y de muy mal carácter.

Pierde un turno

Matthew le dice a Marilla que puede contratar ayuda para no tener que regresar a Ana.

Avanza

Ana despierta por primera vez en Tejas Verdes y mira por la ventana un enorme y hermoso cerezo.

Avanza

Ana conoce a Diana y tiene por primera vez una amiga verdadera.

Avanza y tira otra vez

Ana habla y sueña despierta. Marilla la regaña y le pide obediencia.

Retrocede una casilla

Marilla lleva a Ana a White Sands para devolverla al orfanato.

Retrocede una casilla

Ana escucha a Marilla decir que tiene que hablar con Matthew antes de decidir regresarla.

Avanza y tira otra vez

Ana enfurece cuando la Señora Rachel dice que su pelo es rojo.

Pierde un turno

Ana se queda jugando en el bosque y olvida regresar a Tejas Verdes como Marilla le había pedido.

Pierde un turno

Ana hace enojar a su profesor y él la obliga a sentarse junto a Gilbert.

Pierde un turno

Ana aprendió a hacer el trabajo de casa como se lo pidió Marilla.

Avanza

*Matthew llega por Ana
a la estación de tren.*

Avanza

*Ana conversa con Matthew mientras van
en la carreta hacia Tejas Verdes.*

Avanza

*Ana le gana a Gilbert
en el concurso de la escuela.*
Avanza y tira otra vez

*Ana se entera que los Cuthbert querían
adoptar a un niño y no a ella.*
Retrocede una casilla

*Sí no se puede quedar con los Cuthbert,
Ana tendrá que irse a vivir y trabajar
para la señora Blewett.*
Retrocede una casilla

*Marilla le da permiso a Ana de ir al
picnic de la escuela dominical.*
Avanza y tira otra vez

*Matthew llega tarde por Ana a la
estación de Bright River y ella se queda
a dormir en el árbol de cerezo.*
Pierde un turno

*Gilbert la llama "pelo de zanahoria" y
Ana enfurece.*
Pierde un turno

*Ana sirvió accidentalmente licor a Diana
y la señora Barry está furiosa.*
Pierde un turno

*Ana cayó en el lodo camino a la escuela
dominical. Ahora tiene que ir a
cambiarse a Tejas Verdes.*
Retrocede una casilla

*Matthew se siente contento con la decisión
de quedarse con Ana.*

Avanza

*Ana anhela hacer una nueva amiga
cuando conozca a Diana.*

Avanza

*Marilla piensa que Ana es una buena
niña y que le corresponde educarla.*

Avanza

*Ana camina feliz por el bosque observando
el paisaje.*

Avanza

*Aunque casi nunca ha ido a la escuela,
Ana es muy inteligente y pronto se pone
al nivel de los alumnos más grandes.*

Avanza

*Marilla le hace unos vestidos a Ana.
Aunque no le parecen lindos, ya no tiene
que usar la ropa fea y vieja del orfanato.*

Avanza

*Ana ayuda a Marilla con las tareas de
casa y se siente feliz.*

Avanza

*Ana está tan contenta en Tejas Verdes,
que ya no sueña con llamarse Cordelia.*

Avanza

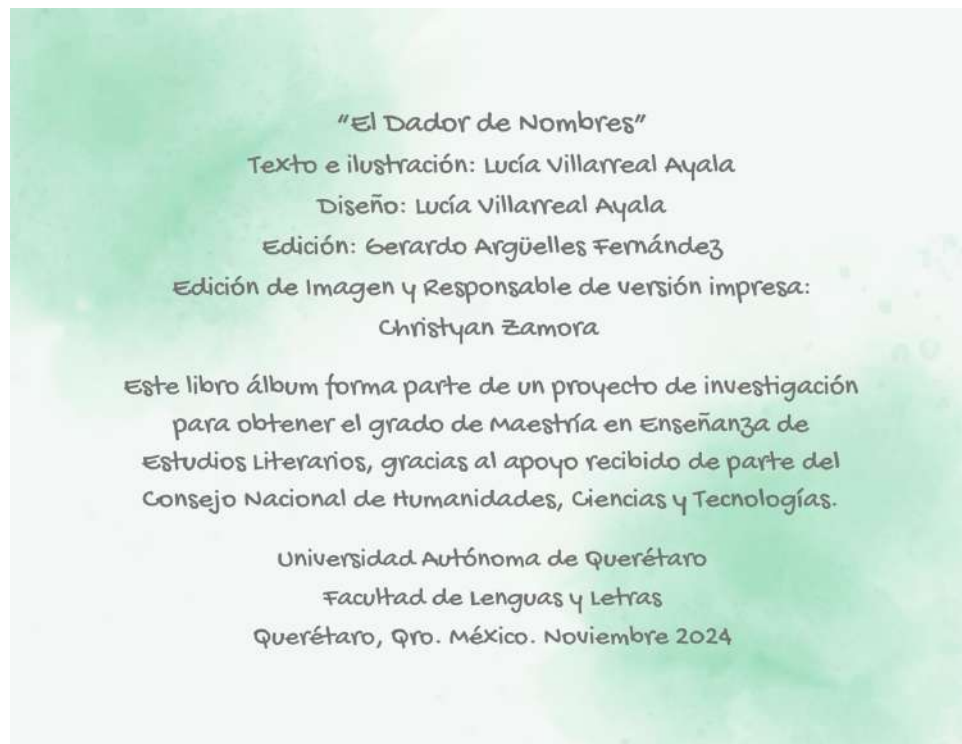
*Ana es bien recibida por todas las niñas
de la escuela.*

Avanza

*Ana se siente contenta cuando abraza a
Marilla y a Matthew.*

Avanza

APÉNDICE B
LIBRO-ÁLBUM *EL DADOR DE NOMBRES*



"El Dador de Nombres"

Texto e ilustración: Lucía Villarreal Ayala

Diseño: Lucía Villarreal Ayala

Edición: Gerardo Argüelles Fernández

Edición de Imagen y Responsable de versión impresa:

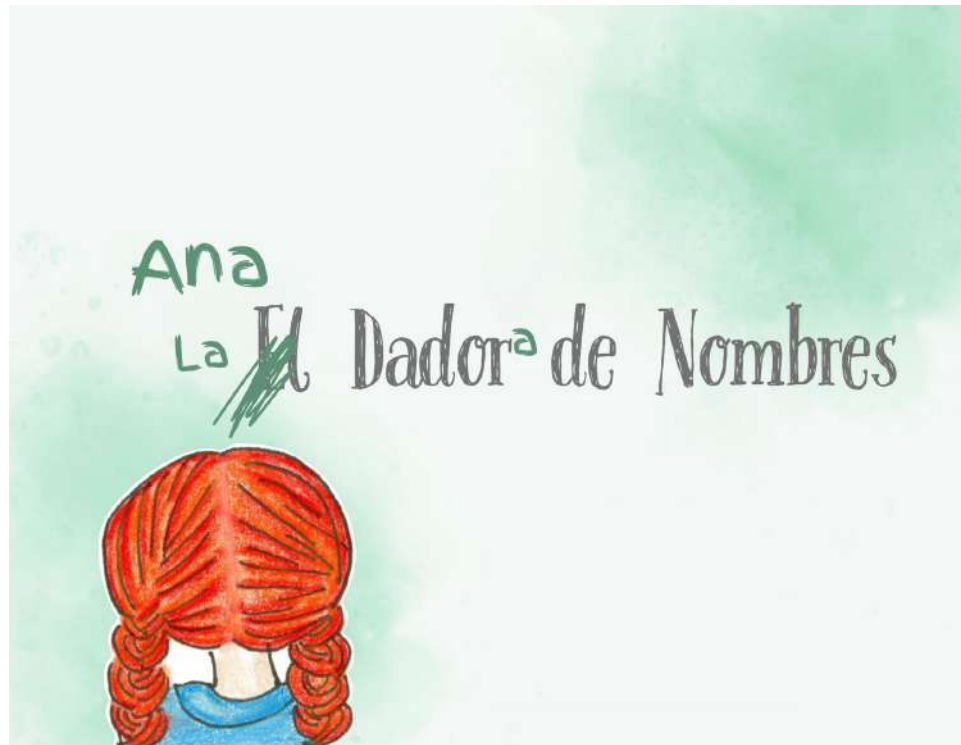
Christyan Zamora

Este libro álbum forma parte de un proyecto de investigación para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, gracias al apoyo recibido de parte del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

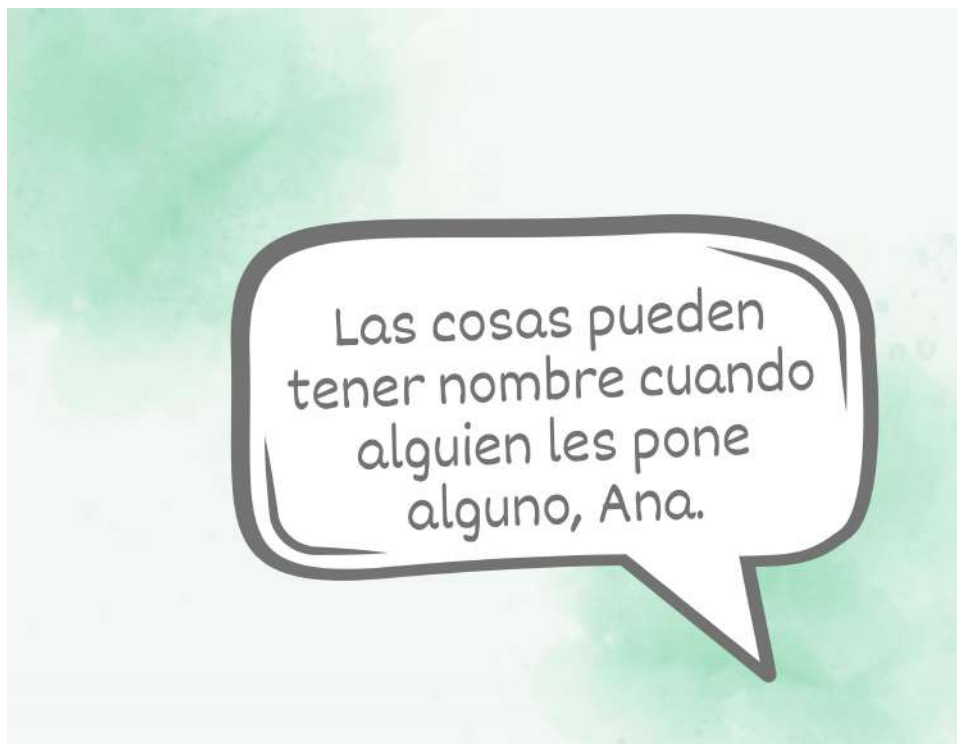
Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Querétaro, Qro. México. Noviembre 2024

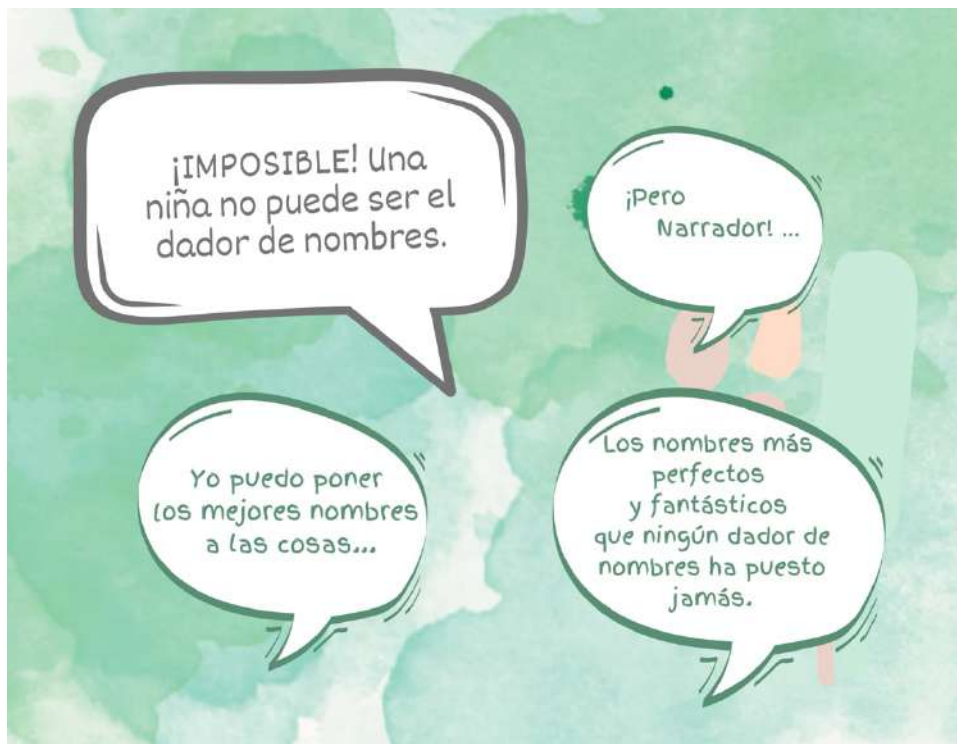











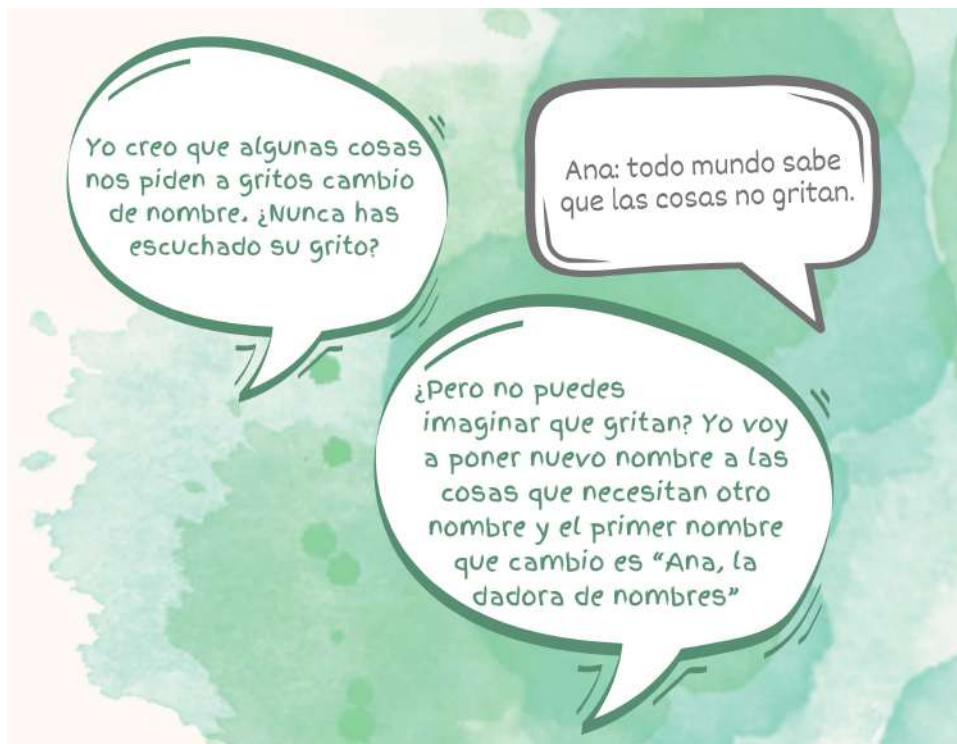
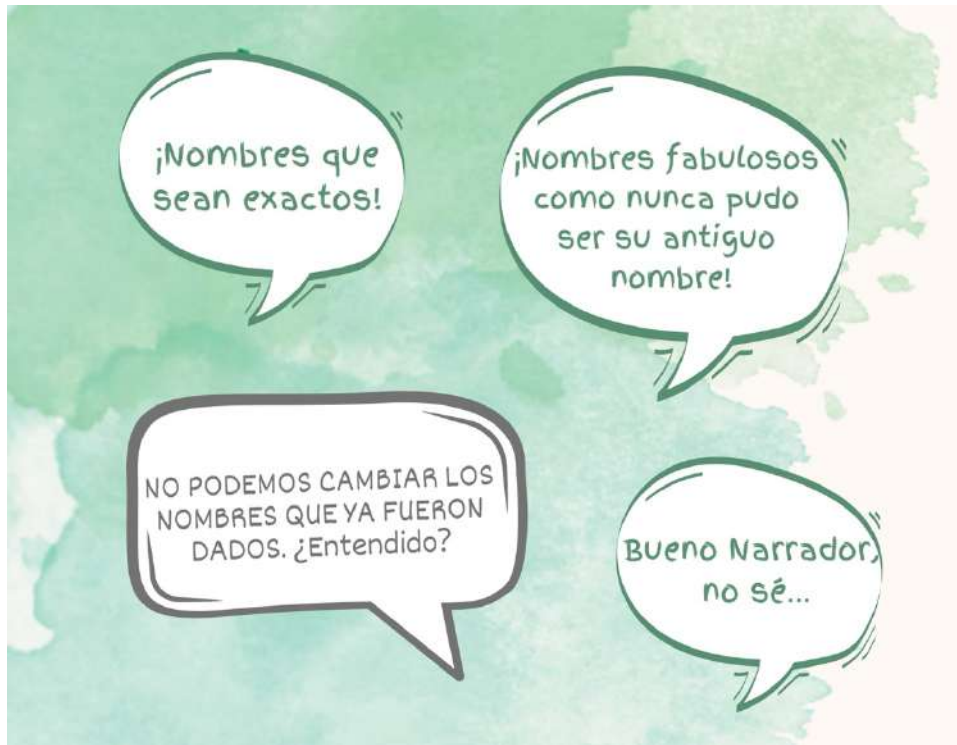


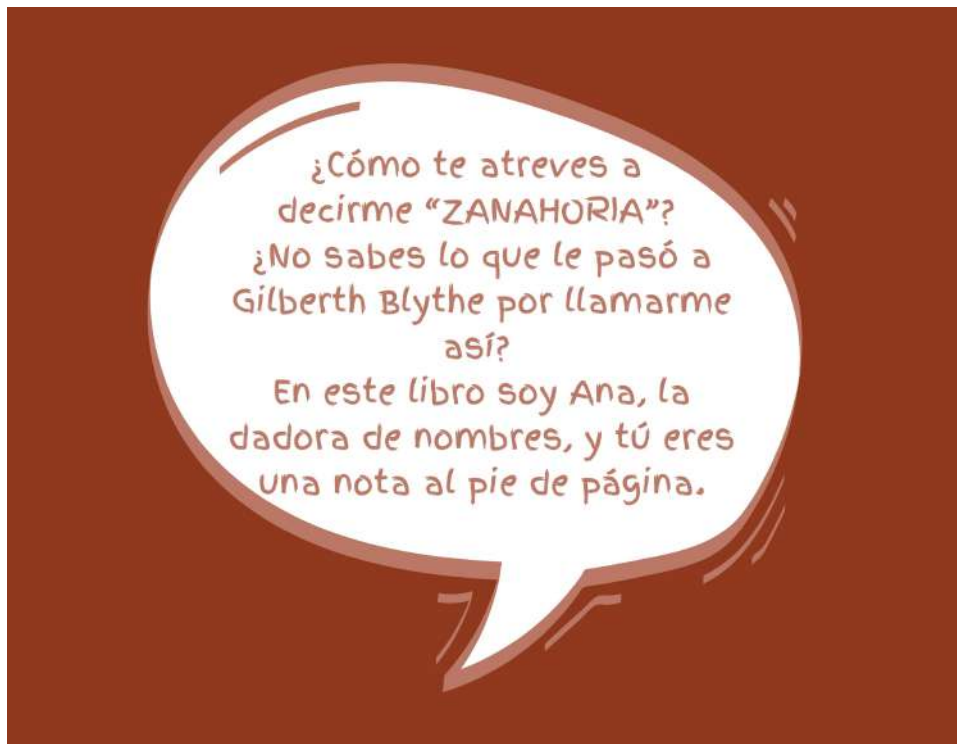


¡Nada de eso!
Cada cosa tiene el
nombre exacto por
naturaleza.









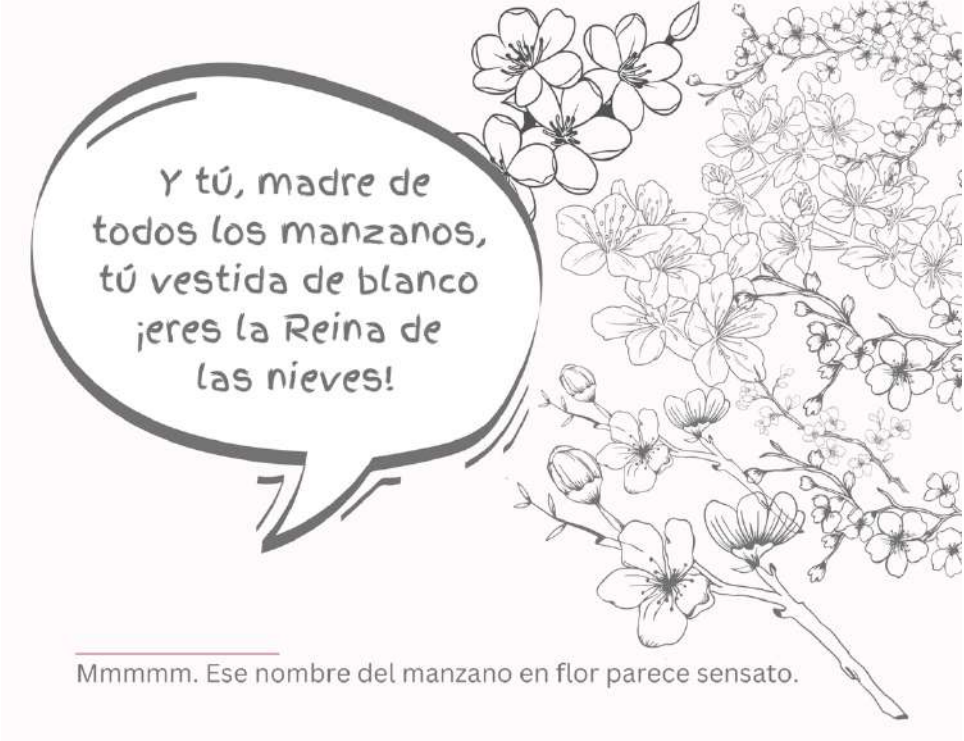
¡Ana! Yo soy El Narrador. ¡Ana! ¿Qué hiciste?!

Pongo
nombres.

¡Ana!!!








Y tú, madre de
todos los manzanos,
tú vestida de blanco
¡eres la Reina de
las nieves!

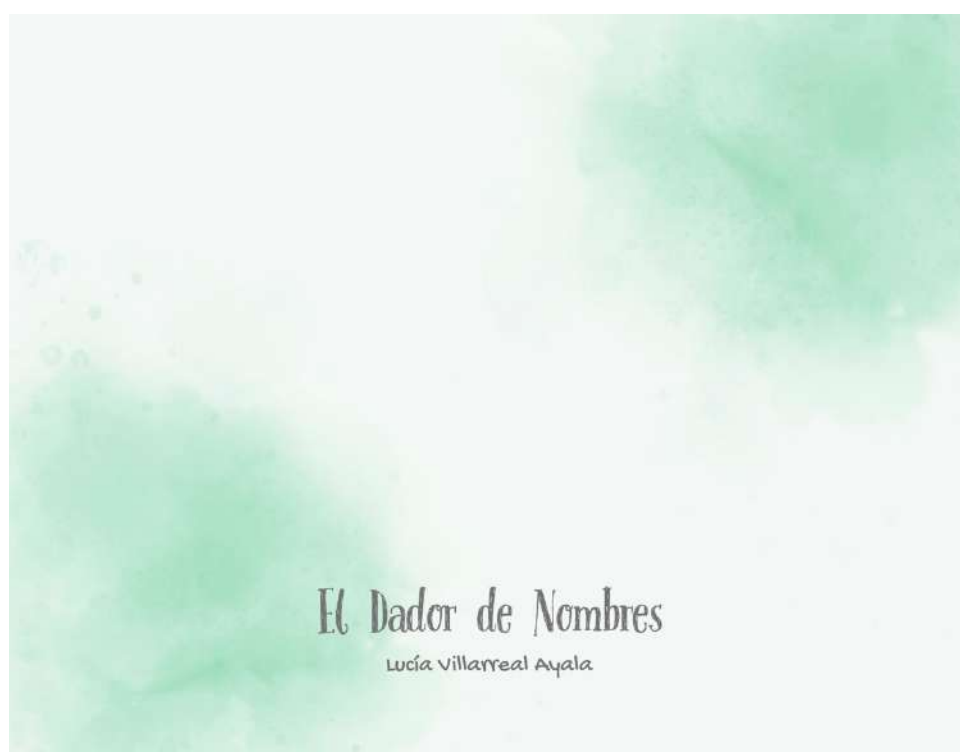
Mmmm. Ese nombre del manzano en flor parece sensato.



Eso que se oye a lo lejos
es la risa del arroyo.
¡Y este ruido es lo que
hablan los árboles
mientras duermen!

Oye Ana: desde las notas de pie de página, parece cierto nombrar "caoba"
el color de tu cabello.





APÉNDICE C CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION:

**Personajes de siempre para niños de hoy:
Mediación lectora con *Ana la de Tejas Verdes*
de Lucy Maud Montgomery**

Atención:

CASA HOGAR PARA NIÑAS SANTA ROSA DE LIMA, A. C.

Florina Rosales González

Estimada Hermana Flor:

La investigación *Personajes de siempre para niños de hoy: Mediación lectora con Ana la de Tejas Verdes de Lucy Maud Montgomery* tiene como **objetivo** ofrecer una propuesta didáctica que sirva de apoyo para mediadores de lectura que buscan familiarizar a niños de primaria alta con los perfiles representados en los personajes de la obra *Ana la de Tejas Verdes* de la autora canadiense, ofreciendo recursos estético-literarios y pedagógicos desde las narrativas transmedia, a fin de que la experiencia literaria sea innovadora y placentera.

Dicho proyecto contempla una **investigación-acción** donde la propuesta didáctica se implemente con un grupo de lectoras a fin de recabar información que permita un análisis cualitativo de los resultados que lleve a la mejora de la propuesta. Es por esto que agradecemos su disposición para que el grupo de cinco niñas de primaria alta participen de la intervención pedagógica.

El presente formato tiene como propósito ampliar la información relacionada con las sesiones de mediación lectora con las participantes, a fin de que Usted otorgue un **consentimiento informado**.

La **participación de las niñas** consistirá en reunirse semanalmente con la medidora de lectura Lucía Villarreal Ayala durante 2 sesiones de treinta minutos y seis sesiones de una hora de acuerdo con los siguientes objetivos:

La **primera sesión** será introductoria y servirá para explicar a las participantes la dinámica de la intervención, presentarles el libro, establecer algunos acuerdos a fin de que la intervención pedagógica cumpla sus objetivos e informarles que las participantes que cumplan con el 80% de la asistencia recibirán

APÉNDICE D
CARTA DE ACEPTACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Asunto: Carta de Aceptación de
Intervención Pedagógica

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
 COORDINADOR
 MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESTUDIOS LITERARIOS
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Dra. Juliana de la Mora
 JEFA DE LA DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

P R E S E N T E

Sirva el medio para comunicar que el (la) C. LUCÍA VILLARREAL AYALA,
 alumno(a) de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios con matrícula
319130, es aceptado(a) en esta Organización para realizar su
 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA con el grupo de niñas de primaria alta. La estancia se
 desarrollará del día 29 de abril al día 24 de junio.

Sin otro particular, me despido reiterando mis saludos.



CASA HOGAR PARA NIÑAS
 "SANTA ROSA DE LIMA" A.C.

A T E N T A M E N T E

 Florina Rosales González
 Casa Hogar para Niñas Santa Rosa de Lima, A. C.

APÉNDICE E

DIARIO DEL INVESTIGADOR

Diario del Investigador: Sesión Introductoria

- Llegan 2 niñas de tercero de primaria, a pesar de ser el grupo de primaria alta.
- Descubro que hay una niña de cuarto que no está en el grupo y, al final de la sesión, pido que la hermana responsable de las participantes dentro de la Casa Hogar la invite.
- En la actividad escrita, piden varias veces las indicaciones, trabajan en lo correspondiente, pero me quedo con la impresión que las respuestas de qué libros han leído no son verídicas. Les pido que pongan un asterisco en las historias que verdaderamente leyeron y en ese segundo intento, la mayoría cumple con la indicación.
- Observo que se distraen mucho con sus lapiceras, pues sacan constantemente cosas que traen guardadas ahí y se las piden unas a otras. Creo que es mejor que no traigan útiles y que yo les proporcione lápices y colores.
- Se cumplieron los objetivos.

Diario del Investigador: Sesión de Diagnóstico

- Llega la 6ª participante con mucha expectación. Una compañera le hace un comentario no grato, pero el resto de la sesión transcurre sin ningún problema entre ellas. La P6 realiza todas las actividades, aunque no se animó a responder en voz alta ninguna de las preguntas que se formularon y se dedicó a observar.
- Las participantes ya tenían claro la diferencia entre autor, narrador, protagonista, personajes y fue buena idea usar el libro de Matilda para hacer este ejercicio y, en seguida, hacerlo con el libro de *Ana la de Tejas Verdes* a modo de actividad de prelectura.
- Llevar los colores y lápices para la actividad fue muy buena idea. No tienen distracciones.
- Se cumplieron los objetivos, incluyendo el llegar a la relación de la naturaleza con lo femenino.

Diario del Investigador: Sesión 1

- Comenzamos la sesión con un juego de palabras.

- Es evidente que las participantes están familiarizadas con la dinámica de los talleres de mediación y que han desarrollado el gusto por la lectura.
- La lectura en voz alta llevó alrededor de 35 minutos. El capítulo 1 es muy extenso.
- No funcionó el Internet para ver el clip en la computadora; usé el celular.
- Las niñas estuvieron participativas en la charla literaria. Al momento de preguntar cómo era Ana, la mayoría de las respuestas se centraron en sus características físicas, pero la participante 5 mencionó que "pone nombres"; una peculiaridad de la protagonista.
- Como no iba a haber tiempo para terminar las dos actividades de escritura creativa, tomé la decisión de sólo hacer la de las *Crónicas del hada del bosque*.
- Prácticamente, no hubo tiempos muertos en la sesión, aprovechamos cada momento.
- Salvo que el número de páginas de los dos capítulos a leer sean menor que 26, la recomendación es limitar la sesión a un solo ejercicio de escritura creativa.
- La actividad de escritura creativa les costó trabajo. Debo repensar la forma en que proporcione las indicaciones. No quisieron leer sus trabajos en voz alta, pero aceptaron que yo los leyera.

Diario del Investigador: Sesión 2

- El tiempo dedicado a la lectura en voz alta fue óptimo.
- En esta ocasión llevé un geranio como centro de mesa y durante la lectura en voz alta entendieron el por qué.
- La participante 6 no sigue la lectura y fácilmente se distrae, pero no distrae a sus compañeras y tiene muy buena actitud. Siempre pregunta en qué puede ayudar.
- Aunque hay un gusto por escuchar la lectura, se quedan con ganas de ver más de la película.
- Para la actividad de escritura creativa, las indicaciones se dieron de manera oral y también escrita.
- Escribieron en *El diario de Ana* con muy buen ánimo.
- La actividad de escritura creativa de las *Crónicas del hada del bosque* fluyó bastante bien, a diferencia de la sesión anterior. Esto, posiblemente, por la forma en que se dieron las indicaciones.
- Se me ocurrió poner la música de la serie de 1985 mientras trabajaban. Les gustó.
- Olvidé pedirles que leyeran en voz alta lo que habían escrito.

- La participante 2 pidió si podíamos volver a jugar lo de las letras. Les comenté que les llevaría un juego la próxima vez.
- Se cumplieron los objetivos.

Diario del Investigador: Sesión 3

- Fue muy buena idea comenzar la sesión leyendo extractos del ejercicio de escritura creativa de la sesión pasada.
- El tiempo dedicado a la lectura en voz alta fue óptimo.
- Las participantes fueron capaces de identificar los cambios en el personaje de Marilla después de que ésta conoció la historia de vida de Ana.
- Nuevamente, escribir en *El diario de Ana* no les cuesta trabajo y les gusta hacerlo.
- El juego les fascinó, pero hace falta revisar la proporción de tarjetas en las que las participantes pueden avanzar en el tablero contra las tarjetas de perder turno o retroceder.
- Les gustó mucho ver cómo se formaba con sus respuestas la nube de palabras proyectada en la pared.

Diario del Investigador: Sesión 4

- El salón estaba cerrado y perdimos tiempo en poder entrar.
- La participante 1 no llegaba y otra niña la fue a buscar. Tardaron en regresar y empezamos tarde.
- La actividad de escritura creativa del hada del bosque les cuesta más trabajo que *El diario de Ana*.
- Nuevamente disfrutaron jugar al final de la sesión.

Diario del Investigador: Sesión 5

- Fue una mañana más caliente y las niñas se observaban cansadas y con menos ánimo que en otras sesiones.
- Decidí poner dos clips de la miniserie en lugar de uno, pero las noté distraídas con el segundo. Quizá no fue buena idea.

- Observaron que no traía el juego de La curva en el camino y preguntaron si íbamos a jugar a otra cosa.
- Hicimos una pausa para que fueran por agua y al baño. Regresaron más atentas.
- No quieren que la próxima sea la última sesión, pero a la vez tienen mucha expectativa de lo que haremos en el cierre y del obsequio que recibirán por participar en la intervención.

Diario del Investigador: Sesión de Cierre

- Una participante se acercó cuando llegué para decirme que en esta ocasión venía descansada. Que la semana anterior no había podido dormir por el calor. No tienen ventilador en las recámaras de la Casa Hogar.
- La participante 6 no llegaba y, para no empezar sin ella, nos pusimos a jugar “Adivina Quién” con los personajes de *Ana la de Tejas Verdes*.
- Contestaron muy bien a todas las preguntas en el grupo de enfoque y entendieron que podía haber opiniones diferentes.
- Me llama la atención que las participantes que habían leído otra edición de la obra no recuerdan que el lenguaje era más elaborado y difícil para su edad.
- A pesar de que en varias ocasiones hablamos de que la obra fue escrita hace muchos años, una participante preguntó si la autora todavía vivía y otra preguntó si Ana todavía vivía.
- A las participantes les llamó la atención el personaje de *Dryad* y que se hombre, pues todas imaginaron al hada del bosque como mujer. (Fandom. Anne of Green Gables Wiki, 2024)
- Recibieron contentas su obsequio por haber participado con el 100% de asistencia.
- Pidieron escuchar música mientras partíamos el pastel.
- Quisieron jugar nuevamente “La curva en el camino” como despedida.