



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras

Reflexión sobre las estrategias didácticas en la  
enseñanza de la literatura para el nivel medio superior

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado  
de

Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Paulina Mercedes Rosales Prieto

Dirigido por:

Dr. Gerardo Argüelles Fernández



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Reflexión sobre las estrategias didácticas en la  
enseñanza de la literatura para el nivel medio superior

**por**

Paulina Mercedes Rosales Prieto

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

**Clave RI:** LLMAC-221728



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

Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura  
para el nivel medio superior

Trabajo escrito

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

**Presenta:**

Paulina Mercedes Rosales Prieto

Dirigido por:

Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Dr. Gerardo Argüelles Fernández  
Presidente

Dra. María Edita Solís Hernández  
Secretaria

Dra. Araceli Rodríguez López  
Vocal

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz  
Suplente

Dr. León Felipe Barrón Rosas  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Mayo 2023

## AGRADECIMIENTOS

En este trabajo, extiendo un especial agradecimiento a los profesores que contribuyeron a la construcción de este trabajo de investigación, al igual que aquellos que me impartieron clases a lo largo de la maestría. De manera particular, al Dr. Gerardo Argüelles Fernández, quien accedió a dirigir la tesis y me compartió sus reflexiones sobre la filosofía estética y la literatura. Igualmente, a la Dra. Edita Hernández Solís, quien además de mostrarse siempre abierta a escuchar mis inquietudes como estudiante y como persona, también contribuyó en la revisión pedagógica de este trabajo; al igual que a la Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz.

A la Dra. Araceli Rodríguez López por haber ampliado mi formación académica y escuchar mis contribuciones en clase siempre con indudable respeto. Finalmente, al Dr. León Felipe Barrón Rosas por aportar una revisión interdisciplinaria a este trabajo como sinodal.

También extiendo mi agradecimiento formal a la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Lenguas y Letras; así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por financiar este proyecto como parte de sus becas a estudiantes de posgrados nacionales, ya que, esto es una muestra de que la investigación científica necesita de recursos para lograr justicia social y volver la educación accesible.

Especialmente, el agradecimiento va a las y los directivos de las escuelas donde realicé mis intervenciones académicas y a los estudiantes que, con su creatividad y cuestionamientos, ayudaron a mejorar mi formación como persona y docente.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de generación por su solidaridad, complicidad, su apoyo emocional y académico. El agradecimiento también va a mis padres y amistades.

## RESUMEN

Bajos resultados en las competencias de lenguaje y poco acercamiento de la lectura son el resultado de un sistema económico desigual, que prioriza la educación bancaria y por competencias, centrada en la realización de tareas ejecutivas, pero que dejan de lado los espacios para la reflexión y el pensamiento crítico. Para atender este vacío, que ha propiciado que los estudiantes rurales ubicados en zonas marginadas queden rezagados en comparación con sus pares en instituciones urbanas, es que realizo este proyecto de investigación, cuyo propósito fue diseñar una estrategia didáctica enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes de nivel medio superior, basada en los principios hermenéuticos y fenomenológicos de la diferencia poetológica y utilizando los elementos de la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión, pertenecientes al género fantástico. Todo ello con la intención de aproximar a los jóvenes de dos instituciones rurales, ubicadas en los estados de Guanajuato y Querétaro, a percibir como objetos de apreciación artística las obras *La metamorfosis*, de Franz Kafka, y *La casa de Adela*, de Mariana Enríquez.

**Palabras clave:** *hermeneútica, didáctica, instituciones rurales, género fantástico, formación lectora*

## ABSTRACT

Low results in language skills and little contact with reading are the result of an unequal economic system that prioritizes banking-like and competency-based education that focuses on the performance of executive tasks but leaves aside spaces for reflection and critical thinking. To address this gap, which has caused rural students located in marginalized areas to be left behind compared to their peers in urban institutions, is that this research project is carried out, whose purpose was to design a teaching strategy focused on strengthening the reading education of high school students, based on the hermeneutic and phenomenological principles of poetological difference and using the elements of ambiguity, doubt, the monstrous and transgression, which belong to the genre of fantasy.

All of the above with the intention of bringing young people from two rural institutions located in the states of Guanajuato and Querétaro to perceive the works *The Metamorphosis*, by Franz Kafka, and *The House of Adela*, by Mariana Enríquez, as objects of artistic appreciation.

**Key words:** hermeneutics, poetological difference, didactics, rural institutions, fantasy, reading education.

DEDICATORIA

A mi familia, Mercedes y Jesús

Tlatoani, La Mini, Flor, Gaspar, Papu y Po

AGRADECIMIENTOS .....	3
RESUMEN.....	4
SUMARY .....	4
DEDICATORIA.....	6
Introducción .....	8
CAPÍTULO I. PREÁMBULO.....	11
1.1 Antecedentes .....	11
1.2 Sobre la esencia de lo literario .....	13
1.3 La problemática de la literatura y su enseñanza en zonas rurales .....	17
1.4 Planteamiento del problema .....	34
1.5 Justificación.....	36
1.6 Objetivos .....	37
1.7 Hipótesis.....	38
1.8 Estado del arte .....	38
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	44
2.1 La interpretación del texto desde la diferencia poetológica.....	44
2.2 Experiencia estética.....	51
2.3 El género fantástico.....	60
2.4 La desigualdad social y de clases en el contexto escolar .....	71
2.5 La educación como sistema reproductor .....	75
CAPÍTULO III. Interpretación de textos .....	83
3.1 La metamorfosis.....	83
3.1.1 El narrador en La metamorfosis .....	84
3.1.2 La metamorfosis como proceso de deshumanización.....	87
3.2 “La casa de Adela”: más allá de una lectura política .....	96
3.2.1 La transgresión de lo fantástico en “La casa de Adela” .....	100
3.2.2 El miedo, el abandono y la angustia de Adela .....	105
CAPÍTULO IV.....	109
4.1 Intervención didáctica .....	109
4.2 Intervención en “Los López” .....	113
4.4 Intervención en La “Versolilla” .....	129
4.3 Conclusiones generales .....	152
CAPÍTULO V .....	156
5.1 Referencias bibliográficas .....	156



5.2 Anexos documentales.....	164
5.3 Anexos de material de apoyo .....	165
5.4 Anexos de evidencias en “Los López” .....	166
5.5 Diario de campo “Los López” .....	167
5.6 Evidencia de cartas de consentimiento informado .....	176
5.7 Anexos de evidencias en “La Versolilla” .....	179
5.8 Diario de campo “La Versolilla” .....	180
5.9 Evidencia de cartas de consentimiento informado en el TBC .....	190
5.10 Anexos de programas educativos .....	193

## Introducción

A nivel internacional, ha prevalecido la aplicación de estudios y mediciones sobre la lectura para comparar las habilidades de los estudiantes de diferentes países. Un ejemplo de ello es el Estudio Internacional de Competencia en Lectura (PIRLS, por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA), cuyo objetivo principal es hacer una comparación para tener un mayor entendimiento sobre los efectos de las prácticas y políticas de los sistemas educativos.

De acuerdo con la última aplicación del estudio a niñas y niños de cuarto grado, en el 2001, los países europeos Suecia, Holanda e Inglaterra ocuparon los primeros lugares; mientras que, de los países asentados en América, Canadá fue el que mayores logros obtuvo al ocupar el sexto puesto, seguido de Estados Unidos en el noveno y, en Asia, el primer puesto lo ocupó Singapur que se posicionó en el lugar 15. En el caso de los países latinoamericanos, Colombia, Argentina y Belice fueron los únicos que participaron en el estudio, logrando los puestos 30, 31 y 35, respectivamente.

En México, de acuerdo con la última evaluación del 2018, del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el 55% alcanzó un nivel II de competencia lectora y que, significa que pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada y reflexionar sobre el propósito; mientras que solo un 1% obtuvo un rendimiento superior en la lectura, al alcanzar los niveles más altos, que corresponden en a la comprensión de textos largos, conceptos abstractos o intuitivos. Sin embargo, una de las peculiaridades del país, con base en los resultados de PISA, es que el nivel socioeconómico

resultó ser un “fuerte” predictor en el rendimiento de la lectura, pues los estudiantes aventajados en México superaron a aquellos que pertenecen a instituciones marginadas en 81 puntos.

De igual forma, esto lo corrobora el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (2017), que revela que la mayoría de los estudiantes que estaban a punto de concluir la educación medio superior no identificaban la postura del autor en ensayos o artículos de opinión y no explican la información de un texto con palabras diferentes a la lectura, lo que los coloca en un nivel I, en el área de lenguaje y comunicación. De acuerdo con dicha estadística, el 34% de los estudiantes evaluados lograron un nivel I, mientras que el 28% está en el nivel II, el 29% en el III y, solo el 9.2% en el IV, que significa que ya seleccionan y organizan información de un texto argumentativo, identifican la postura del autor e interpretan textos argumentativos.

Al igual que, en el estudio de PISA 2018, el PLANEA demostró que los estudiantes mejor evaluados pertenecían a los bachilleratos autónomos, seguido de los particulares, asentados en zonas urbanas y metropolitanas; mientras que los telebachilleratos de localidades rurales tuvieron los menores porcentajes en promedio. Esta desigualdad vuelve a mostrarse, cuando el PLANEA revela que, a medida que aumenta el capital económico<sup>1</sup>, incrementan las puntuaciones en lenguaje y comunicación, al igual que en matemáticas. También se identificó que los alumnos con padres que estudiaron una licenciatura o posgrado tuvieron un puntaje de 101 puntos mayor, en promedio, a los estudiantes cuyos padres no contaban con estudios formales.

Si bien estos resultados solo hacen referencia a la comprensión general de textos ¿qué pasa con la lectura literaria y cuya aprehensión va desde el goce y el disfrute estético hasta el desarrollo de una lectura crítica?

Estos resultados estadísticos revelan las desventajas que existen en México para la formación lectora bajo un sistema de competencias que ha priorizado la realización de tareas ejecutivas, pero que dejan de lado los espacios para la reflexión y el pensamiento crítico. Por ello y para atender este vacío, que ha generado la educación bancaria y por competencias, es que este proyecto de investigación tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza de la

---

<sup>1</sup> La situación económica de un grupo familiar fue evaluada por el PLANEA (2018) con un cuestionario realizado de manera adicional a la prueba y que midió el capital económico al inferir los bienes y servicios con los que contaban las familias de los estudiantes y que se centraron en el número de computadoras, televisores, automóviles, teléfono, horno de microondas, televisión por cable o internet, entre otros elementos.

literatura en contextos rurales; todo ello, con la intención de contribuir en la reflexión de los docentes del país sobre cómo enseñar la literatura y actualizar los factores que continúan propiciando la desigualdad en el acceso a la educación.

A partir de esto, me decanté por realizar un proyecto de investigación que propuso el diseño de estrategias didácticas para estudiantes de zonas rurales, con base en la teoría hermenéutica y fenomenológica nombrada como la *diferencia poetológica* que ha comentado, en México, el Doctor Gerardo Argüelles Fernández y que representa un cambio de paradigma en la interpretación literaria pues, busca desde la filosofía estética, acercar a los estudiantes a la literatura como una asignatura que les permita aprehender la realidad contenida en el mundo ficcional.

La pregunta de investigación elaborada con base en esta problemática cuestiona ¿cómo influyen en la aproximación al objeto literario y a la formación lectora de los estudiantes de nivel medio superior de instituciones rurales, las estrategias didácticas basadas en un enfoque fenomenológico y hermenéutico; así como basadas en los elementos de ambigüedad, la duda, lo monstruoso, y la transgresión; pertenecientes al género fantástico?

Con base en esto, propongo una estrategia didáctica enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes, basada en la diferencia poetológica y utilizando los elementos del género fantástico, para aproximar a los jóvenes a percibir como objetos de apreciación artística las lecturas *La metamorfosis* de Franz Kafka y “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.

La hipótesis que se propuso fue que, tras la identificación de los principales factores que propician la falta de acercamiento de los jóvenes a la literatura, se logrará con base en la estrategia didáctica diseñada, que los estudiantes del Telebachillerato Comunitario y del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES) puedan aproximarse al objeto literario, fortalecer su formación lectora y reflexionar sobre la humanidad contenida en la literatura.

Este trabajo, por lo tanto, está dividido en cinco secciones. La primera de ellas corresponde a la investigación documental sobre la problemática, que integra tanto el estado de la cuestión, los antecedentes y bosqueja los objetivos previstos; mientras que la segunda parte, corresponde al marco teórico-crítico, iniciando con los planteamientos teóricos de la diferencia poetológica de Horst Jürgen Gerigk, comentada por Argüelles Fernández, seguido de las teorizaciones sobre el género fantástico y, posteriormente, abarca la teoría social de la educación con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

El tercer capítulo está centrado en la interpretación del corpus y, en el cuarto apartado, se muestra el diseño didáctico elaborado con base en estos postulados hermenéuticos y fenomenológicos, así como sustentados en la pedagogía dialogante de Paulo Freire. Posteriormente, el lector podrá revisar en un cuarto capítulo, los resultados y las conclusiones elaboradas a partir de intervención aplicada de la estrategia didáctica en dos escuelas rurales ubicadas en la localidad de Los López, San Miguel de Allende, Guanajuato y en La Versolilla, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui de la capital de Querétaro.

Debido a la cantidad de evidencias presentadas en esta investigación, se elaboró un último apartado en donde los lectores podrán constatar las creaciones literarias que se elaboraron con los estudiantes de ambas instituciones a través de códigos Qr's.

## CAPÍTULO I. PREÁMBULO

*...si no se habla del mundo, ¿de qué hablaríamos?*

*Paul Ricœur (2010: 130)*

### 1.1 Antecedentes

Una de las discusiones teóricas más controvertidas sobre la literatura como objeto de estudio, ha sido definir cuál es su esencia. La discusión sobre el objeto literario se acrecienta cuando se traspaasa al aula escolar con interrogantes sobre la posibilidad de enseñar<sup>2</sup> aspectos como la experiencia estética o bien, identificar el modelo teórico que resulta más adecuado para los estudiantes contemporáneos. Con la implementación del modelo de competencias, impulsado desde las políticas neoliberales de finales del siglo XX, se ha priorizado una enseñanza taxonómica y utilitaria de las humanidades, lo que ha dejado de lado una de sus principales aportaciones: la reflexión constante sobre el mundo que nos rodea y, sobre todo, la capacidad inherente de los humanos de apreciar los objetos de arte, en específico, los literarios.

Por ello, he retomado en esta investigación, una teoría basada en la fenomenología que recupera la apreciación de la literatura como objeto artístico, libre de otros prejuicios

---

<sup>2</sup> Una de las investigaciones que abunda sobre esta problemática, y que explicaré con mayor profundidad más adelante, proviene de Altamirano Flores (2016), quien considera primordial motivar a los estudiantes a leer, o dicho en sus palabras “contagiar” el objeto literario. Dicha investigación reconoce la existencia del acto de la sensación literaria, sin embargo, este es personal e intransferible, por lo que no puede enseñarse *per se*. A pesar de esto, el autor asegura que es posible contribuir como docentes en su manifestación y formación en los estudiantes.

disciplinarios, ante el hecho de que ha prevalecido en la educación literaria la interpretación de textos con carga histórica, cultural o psico-biográfica, lo que bien impide que “la labor crítica del estudioso de la literatura tenga lugar acompañado de un examen previo acerca de la actitud epistémica para mirar la propia ontología del objeto de estudio” (Argüelles Fernández, 2017: 66). En razón a ello, propongo aplicar la diferencia poetológica, con bases en la fenomenología, propuesta por Horst-Jürgen Gerigk y comentadas por Argüelles Fernández en México, en este proyecto subtítulo: “*Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior*”, en aras de recuperar el valor estético de las obras por encima de interpretaciones culturales o históricas.

Una investigación-intervención con este enfoque, contribuirá a la reflexión sobre los modelos actuales en la educación y la tendencia del Estado Mexicano hacia la educación utilitarista, lo cual se evidencia en la diferencia de apoyos hacia ingenierías o ciencias “duras”, y en el abandono hacia las ciencias sociales o las humanidades que se ve reflejado, de forma objetiva, en la diferencia de salarios y en la cantidad de puestos laborales disponibles para los egresados de dichas formaciones.

Aunado a esta contribución teórica, esta investigación incluye el diseño de una propuesta didáctica, por una parte, basada en el análisis de la diferencia poetológica, orientada en resaltar la aprehensión de elementos pertenecientes al género fantástico como la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión; a través de las obras *La metamorfosis* de Franz Kafka y “La casa de Adela” de Mariana Enríquez, las cuales sirven como realización concreta de las estrategias elaboradas.

Esta propuesta didáctica se aplicó en estudiantes del Telebachillerato Comunitario, ubicado en la localidad “La Versolilla” de la delegación Santa Rosa Jáuregui en el municipio de Santiago de Querétaro, Qro.; así como en el bachillerato “Los López”, perteneciente al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (SABES), localizado en el municipio de San Miguel de Allende, Gto. Para el diseño didáctico, recurrí a los postulados teóricos de Paulo Freire, el pedagogo brasileño que reconoce la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica en la enseñanza, y quien motiva a los docentes a ser conscientes de que su labor no se limita a una mera transferencia de conocimientos, pues su participación en el espacio educativo es primordial para la construcción del aprendizaje.

## 1.2 Sobre la esencia de lo literario

Antes de proceder a la profundización de estos aspectos teóricos, conviene explicar los principios fundamentales en los que se sustenta la interpretación de la esencia de la obra literaria a partir de los principios fenomenológicos y como parte de un ejercicio hermenéutico de develación del mundo ficcional. Para ello, se debe partir de la comprensión de la fenomenología como doctrina filosófica que nombra como fenómenos a las manifestaciones que aparecen en la conciencia del sujeto en toda su certeza como genuinos contenidos de sentido, tal y como lo propone Vergara Téllez (2022), quien resalta los orígenes griegos del término fenomenología y el objetivo del método fenomenológico que persigue la descripción de los fenómenos en su estado puro, es decir, en “su estado esencial o invariable” constituido en la conciencia (2022: 27). Aplicado a la teoría literaria, la fenomenología busca que el conocimiento generado a partir de la lectura esté fundamentado en “lo que se tiene certeza absoluta” (2022: 29), y se considera certero al ser intuitivo y evidente “ante nuestra mirada”. Por su parte, Argüelles Fernández (2015) explica que la fenomenología también puede pensarse como un proceso de investigación, en donde se parte del presupuesto de que la aprehensión del mundo y sus objetos acontece primero como la aprehensión “de objetualidades en su modalidad directa”, lo que también puede entenderse cuando el sujeto elimina mediaciones ideológicas, que resultan ajenas a la conciencia en una lógica de dualidad ontológica entre la relación de sujeto-objeto (obra de arte). Para comprender cómo esta reflexión logra aplicarse en el ámbito literario, resultan imprescindibles las nociones de intencionalidad, apercepción y vivencia en el contexto de su relevancia en el análisis literario.

Cabe advertir cómo Jorba Grau (2011) recupera la noción de intencionalidad con ayuda de una simplificación proposicional: el “sobre qué” de la experiencia y el pensamiento, o bien, lo aclara como el rasgo de la mente humana que nos relaciona interpretativamente con el mundo. La autora también hace hincapié en una de las obras más notables de Edmund Husserl, precursor de la fenomenología trascendental, como son las *Investigaciones lógicas*, en las que presenta en sus primeros rasgos característicos la teoría de la intencionalidad, por medio de la cual se logra la distinción entre el objeto (como un elemento trascendente a la conciencia) y el propio contenido “objetual” del acto mental. También en esa obra se diferencia la categoría de *Akte* (actos) como “vivencias intencionales y no intencionales”, entendiendo las segundas como las “reacciones” inconscientes, involuntarias de cierta manera y meramente reflexivas.

Sin embargo, Argüelles Fernández (2015) abunda más al respecto, al señalar que se le llama intencionalidad de la conciencia pura a la correlación sujeto-objeto o sujeto consciente-

objetualidad experimentada. En ese orden, los preceptos de la intencionalidad en la fenomenología de Husserl necesitan apoyarse de la teoría de la noésis y el noéma para ligarlo con los campos potenciales de percepción. La noésis, como expone Argüelles Fernández (2015), explora la actitud y expectación que se realiza en el acto de conciencia intencional respecto al objeto percibido; mientras que por noéma,<sup>3</sup> se entiende el aspecto objetivo de la vivencia y aporta aspectos cualitativos y objetivos sobre las esencialidades. Sin embargo, para comprender esto, es importante recordar que la fenomenología es un proceso de investigación que nos exige realizar un proceso cognoscitivo para obtener el conocimiento de lo “esencial”. Aplicado en esta investigación, servirá como método para acceder y responder a cuestiones ontológicas como ¿cuál es la esencia de *La metamorfosis* y de “La casa de Adela”?<sup>4</sup> Argüelles Fernández explica bien estos conceptos, al recordarnos que dicho proceso cognoscente se le conoce, de acuerdo con Husserl, como reducción eidética o epojé; siendo este último término relevante para los propósitos de la interpretación literaria.

Aunque la *epojé* es un concepto cuyo origen estriba desde la filosofía griega, fue retomado por Husserl para hacer referencia a un acto de suspensión o pausa. Argüelles Fernández lo explica desde los términos originales de Husserl como un “entrecomillado (*Einklammerung*) que se efectúa durante un acto de conciencia” y resulta trascendental porque solo de esta forma el sujeto consciente -en primera persona- alcanzará a obtener la “pureza” necesaria respecto a los aspectos trascendentes que se quieren averiguar en el fenómeno literario (2015: 107). Otras explicaciones del término las encuentro en Estrada Zúñiga (2014), quien la describe como un “cambio radical” o una desconexión para lograr una suerte de reducción de la actitud natural. Para saber si es posible efectuar este “cambio”, Estrada Zúñiga propone recurrir a la *duda* para cuestionarnos de las implicaciones que tiene un acto semejante. Esto sucede en la literatura, cuando en el planteamiento narrativo va originándose paulatinamente un enfoque determinado del mundo con una particularidad propia que pone “en duda” las creencias de nuestro mundo “real” circundante, mientras que al mismo tiempo invita sellar el pacto ficcional absolutamente necesario para el despliegue de esa nueva realidad vertida literalmente. Por lo tanto, es gracias a esta “dislocación” del mundo ordinario que

---

<sup>3</sup> Argüelles Fernández (2015) explica que los entes noemáticos tienen dos fuentes, pues pueden ser *originarios* que se refirieren a aquellos que provienen de *vivencias originarias* como “Hoy, mientras despertaba, pensé en las posibilidades del término de la existencia humana y me conmoví ante tal escenario”. También existen entes *noemáticos derivados* referidos a aquellos productos provenientes de un esquema finito plasmado en obras artísticas.

<sup>4</sup> En este punto, cabe destacar que Argüelles Fernández (2015) plantea dos cuestionamientos sobre la esencia de la literatura ¿Cuál es la esencia de la obra? y ¿Cómo se constituye en la conciencia una obra?

podemos hablar, en lo general, del acto de lectura literaria como una experiencia distinta a la empírica del mundo y que, desde la propia filosofía, se denomina como “experiencia estética”.

Como se puede deducir, entender este concepto de *epojé* o *variación eidética* es sumamente importante para la diferencia poetológica, pues como menciona Argüelles Fernández, por medio de ella, es posible “indagar o mirar dentro” de la estructura esencial de la obra literaria y de ahí reconocer el sustrato o la materia de conocimiento de mundo. Además, cabe decirlo, este reconocimiento de mundo finito, bosquejado de forma esencial, se lleva a cabo gracias a la inferencia del lenguaje cargado de significación (2015: 103); entendiendo aquí por significación como todos los contenidos de sentido adicionales o derivados de la lectura interpretativa. Con este principio, se logra acercarse a la obra literaria sin tener que someterla a graves prejuicios psicobiográficos, y con ello, lograr una suspensión de tesis ajenas a una aproximación poetológica al objeto literario.

No obstante, aún es importante clarificar la problemática que acarrea la noción de *apercepción*<sup>5</sup>; para ello, es menester retomar las consideraciones que realiza Argüelles Fernández (2015) sobre Husserl, quien concebía que cualquier obra literaria, o en general de arte, nos revela una “mirada categorial”, a saber de un acto interpretativo colmado de predicaciones sensatas sobre lo que se está advirtiendo en el acto de conciencia, en donde la objetualidad de la que ya se ha hecho mención, está ahí de forma inmediata promoviendo una “conexión a la efectividad espiritual” (2015: 104). Justo dentro de estas consideraciones, Argüelles Fernández explica que esta objetualidad no requiere de mediación previa o explicación ontológica para ser comprendida, en virtud de que se “reproduce en el plano subjetivo de conciencia (todavía sin juicios de gusto) y se le reconoce el sentido intencional” (2015: 104). Retomando las consideraciones que realiza sobre Husserl, la intencionalidad implica la comprensión de la peculiaridad de una vivencia, lo cual puede implicar la percepción de algo y una aprehensión de algo con relación al reconocimiento intencional. La aprehensión que contiene una carga intencional de significación, se nombra como *aprehensión aperceptiva*, como expone Argüelles Fernández, y este concepto es fundamental para el proceso cognoscitivo de identificar lo poético y literario del mundo ficcional contenido en las obras a través de cuestionarnos su esencia y su constitución.

---

<sup>5</sup> Previo a ahondar en este concepto, retomaré las reflexiones que recopila Argüelles Fernández sobre ello. Como señala, la *percepción intencional* es *apercepción* cuando se reconoce la cualidad del contenido de la vivencia y cuando el intérprete del mundo adecua su intuición hacia algún modo o lugar (2015: 92).



Por otro lado, como ya lo anticipé con anterioridad, el terreno de la filosofía estética nos arroja importantes aportaciones para entender la aproximación a las obras artísticas, cuyo concepto clave resulta ser el de la propia “experiencia estética”, que si bien no tiene una definición única como lo expone Tatarkiewicz (2001), las significaciones e interpretaciones del término datan de la antigua Grecia, con las teorías de Aristóteles y Platón, hasta alcanzar posturas pluralistas contemporáneas.

Para abrir este segmento de mi investigación, retomo de Ingarden (en Argüelles Fernández, 2015: 152), concernientes a sus reflexiones sobre la teoría y metodología de la *estética*, pues se inclina por aplicarla a través de una suspensión de antecedentes históricos, culturales o psicológicos para que prevalezca el enfoque fenomenológico por medio del cual se promueve el acceso a la esencia de la literatura en los términos que ya he expuesto en los incisos precedentes. En este punto, es importante recalcar que, bajo este aspecto fenomenológico, la obra literaria es concebida como un *objeto intencional apercebido*, por lo que su sustancia no se encuentra en opiniones o juicios sobre los autores o las obras, según sus contextos históricos o psicológicos.

Finalmente, y antes de proceder a la comprensión de algunos de los aspectos de la *diferencia poetológica*, es importante distinguir la noción de experiencia estética de la propia concepción general de “vivencia”, pues si bien ambas hacen referencia al tipo de reconocimiento que le da el lector a la obra, la vivencia habla de la peculiaridad de la obra durante la lectura, mientras que la experiencia se notifica como una “vivencia” *a posteriori* del acto de lectura. Como señala Argüelles Fernández: “el ejercicio epistémico de reconocer esta doble peculiaridad de la obra literaria, según la ontología de Ingarden, remite a su vez al tema de la inmanencia y de los objetos intencionales [ ...] (2015: 31). Con todo ello, es posible definir que la obra literaria es un objeto intencional, producto de una inteligencia autoral en los términos de Argüelles Fernández y de Gerigk, que se constituye de forma inmanente y trascendente, cuya interpretación no solo puede quedarse en aspectos históricos o sociales, pues estas disciplinas, aunque han realizado valiosas aportaciones, no responden por sí solas, la pregunta que nos interesa en esta investigación: ¿Cuál es la esencia de la obra literaria en tanto elemento fundamental para la adquisición de significación en un contexto de docencia?

Para reafirmar todo lo hasta aquí expuesto, vale señalar que la propuesta de una fenomenología de la lectura implica el alejamiento del sujeto-consciente de las interpretaciones psicologistas o existenciales, y se inclina por el reconocimiento ontológico de la obra, sin embargo, esta postura también entiende que todo acto de constitución de la obra implica un

residuo óptico, definido por Argüelles Fernández como aquella “huella existencia de nuestra personalidad innegable como lectores conscientes del propio devenir histórico que nos circunda y envuelve junto con el asir en las manos de la obra literaria desde el mundo cultural intersubjetivo (2015: 247). Es en estos términos que entenderemos la diferencia poetológica, que plantea Gerigk y a quien Argüelles Fernández traduce y explica, como la diferencia entre la justificación ficcional interna y la justificación ficcional externa (Gerigk, 2002 en Argüelles Fernández, 2015: 208).

Para entender esta diferenciación, es importante que como lectores realicemos el reconocimiento de la *situación* en la que se encuentran los personajes en relación con su mundo narrado y que, por ende, se obtenga una imagen de humanidad que se contrapondrá a la imagen histórica, tanto al interior como al exterior de la ficción. “Este asunto exclusivamente literario es percibido por el lector entendiendo la situación desde la comprensión del aspecto (Anblick) generado por la forma en como la situación *nos mira (...)* El aspecto es, entonces, la figura que ofrece la situación” (2015: 196). Sin embargo, estas nociones que nos aproximarán a aplicar la *diferencia poetológica* en la interpretación de las obras que integran el corpus de este trabajo, serán explicadas más adelante, pues conviene primero exponer las condiciones sociales del lugar en donde se aplicó la intervención.

### 1.3 La problemática de la literatura y su enseñanza en zonas rurales<sup>6</sup>

Un rasgo de la humanidad ha sido el enfrentarse a las problemáticas derivadas de su necesidad de supervivencia, así como el intentar entenderlas y explicarlas. Edgar Morin en “Los siete saberes de la educación” (publicado por la UNESCO en 1999) reconoce que se han efectuado progresos “gigantescos” en los conocimientos durante el siglo XX con las especializaciones disciplinarias, y bajo esta premisa, establece que uno de los retos del nuevo milenio será enfrentar la complejidad. El ser humano y la sociedad, explica el filósofo francés, están integrados por unidades complejas, pues somos tanto biológico/sociales como afectivos/racionales y nuestra sociedad comparte diversas dimensiones que van desde lo religioso, lo histórico, lo político o lo social. Es por ello, que la construcción de conocimiento debe afrontar la complejidad del mundo que nos rodea para comenzar a resolver sus problemáticas específicas. “La comprensión de elementos particulares necesita, así, la

---

<sup>6</sup> Parte del contenido vertido en este apartado, también fue publicado en: RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica por Rosales Prieto & Solís Hernández (2022). Dicho producto digital se llevó a cabo como resultado del 3er. Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación y Pedagogía. RELEP 2021. Sin embargo, en ese momento, el presente trabajo estaba en una fase inicial, en donde, solo se contemplaba abordar la problemática de la enseñanza literaria en un contexto del Telebachillerato Comunitario, lo cual se modificó a medida que fue avanzado la investigación.

activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular” (1999: 16).

A partir de estos postulados, concibo que la literatura enfrenta dos problemáticas fundamentales. La primera se enfoca en su objeto de estudio y la segunda está relacionada con su enseñanza. De forma tradicional, la enseñanza de la literatura se ha enfocado en resaltar aspectos históricos, culturales o, incluso psicobiográficos de los genios literarios; sin embargo, también ha existido un centralismo en la educación mexicana que ha dejado en un rezago sistemático a las instituciones rurales frente a las escuelas urbanas.

Es fundamental para este trabajo, recuperar el análisis fenomenológico y la concepción de la literatura como un objeto inmanente y trascendente, pues como señala Herrera Castellanos (2019), la *diferencia poetológica* reconoce que la interpretación de la literatura implica un ejercicio de develación del mundo propuesto por la inteligencia autoral, un mundo finito que no implica cuestionar al autor sobre su intención al momento de ejercer el trabajo creativo, sino de seguir la eficiencia lógica que ya ha sido dispuesta con anterioridad. Esto es relevante, pues en este proyecto de investigación-intervención, lo que se busca es incentivar la reflexión de los jóvenes de instituciones rurales sobre su mundo circundante y, por lo tanto, de su experiencia humana.

Sin embargo, a la par de estas reflexiones, conviene teorizar sobre los espacios en los que se aplicará esta investigación, así como repasar los marcos históricos en los que se ha desarrollado la educación rural en México. Torres Hernández (2016) apunta que la historia de la educación rural en el país se remonta desde la Revolución Mexicana y que tenía como una de sus principales consignas abatir carencias y rezagos que afectan los pueblos y comunidades indígenas, así como incrementar los niveles de escolaridad, alfabetización, educación bilingüe e intercultural. En 1921, con José Vasconcelos como titular de la Secretaría de Educación Pública, Torres Hernández comenta que para lograr la igualdad social se implementó un sistema escolar que sería nombrado como Escuela Rural Mexicana. Sin embargo, Vargas Salguero (2020) otorga mayores antecedentes sobre el tema, pues desde la Revolución Mexicana se intentó integrar al país como nación<sup>7</sup> y, como parte de ello, en 1911 al tomar

---

<sup>7</sup> Sobre este punto, también conviene retomar las teorizaciones de Yasnayá, E. (2020) quien menciona que desde que surgió la idea de México como nación, se impuso la integración de todas las poblaciones para convertirse en ciudadanos que hablaran una sola lengua y tuviera una sola historia e identidad nacional. Al instaurarse el español como el idioma principal en el país, las lenguas indígenas se convirtieron en una amenaza a la unidad lingüística, lo que acarrió problemáticas severas en las escuelas rurales. La lingüista atribuye los bajos rendimientos en las evaluaciones educativas nacionales a la “incapacidad del Estado de proveer educación utilizando el idioma de los niños como lengua de instrucción” (2020: 107), lo que tiene también que ver con la incapacidad o falta de voluntad

posesión como presidente interino Francisco León de la Barra, se expidió una ley que dio origen a las escuelas rudimentarias para enseñar hablar y leer en español; es decir, que la enseñanza en estas zonas del país se vio más como una tarea de alfabetización y no de expansión del conocimiento. Como apunta Vargas Salguero con Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación, se crearon diferentes acciones como la creación de maestros “misioneros” que tenían la consigna de recorrer el país para ubicar los núcleos indígenas y estudiar las condiciones económicas de cada región e instalar las “casas del pueblo”. En este sentido, la escuela rural, para Vargas Salguero, desde sus inicios ha buscado atender a los grupos marginados y enfocarse en la educación en comunidades; mientras que el plan de enseñanza de la escuela rural ha contemplado las necesidades y aspiraciones de la comunidad y de la vida del campo. Es así que, en el siglo XX, además del proyecto educativo de la Escuela Rural Mexicana, en los años 50’s también se impulsa la Educación Fundamental y que también persiguió la reconstrucción e inclusión de poblaciones marginadas.

A pesar de estos propósitos educativos, establecidos desde el siglo pasado, las escuelas rurales continúan rezagadas en el país a comparación con las instituciones localizadas en zonas urbanas. Una muestra de ello, son los últimos resultados de la evaluación PLANEA (2017) y que revelaron que, a nivel nacional, los Telebachilleratos Comunitarios y Telebachilleratos, generalmente asentados en zonas rurales, obtuvieron el puntaje promedio más bajo en cuanto a Lenguaje y Comunicación, mientras que los Bachilleratos Autónomos y el Bachillerato particular resultaron con el promedio más alto. Dicha evaluación agrupó los resultados de los estudiantes en cuatro niveles: el nivel I<sup>8</sup> infiere que los estudiantes no identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni se explica la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura. El nivel II refiere que los estudiantes identifican las ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, además, que discriminan y relacionan información oportuna y la organizan. El nivel III representa que los estudiantes pueden reconocer en un artículo de opinión tanto propósito,

---

para capacitar a los maestros. Aunque esta aseveración se refiere en particular a las escuelas con población indígena, también puede ser aplicable a las instituciones rurales, pues en muchas de estas, sobre todo aquellas alejadas de las zonas metropolitanas, los estudiantes viven en un rezago social importante, ya sea, por su clase socioeconómica, por la misma lejanía de sus localidades con respecto a los servicios que se ofrecen en zonas urbanas, como bibliotecas o centros culturales, además de que también en muchas de estas, estudian jóvenes indígenas, cuyos idiomas maternos han sido desplazados.

<sup>8</sup> Otra de las formas en las que puede entenderse esta clasificación es que el nivel I habla de un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares, y de manera ascendente, el conocimiento es elemental, satisfactorio y, finalmente, en el nivel IV, es sobresaliente. Esta información se obtuvo

el 18 de agosto del 2022 en: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

conectores argumentativos y partes que lo constituyen. Por último, el nivel IV, menciona que son capaces de seleccionar y organizar información pertinente de un texto argumentativo; en ese contexto pueden identificar la postura del autor, interpretar la información de textos argumentativos e inferir la paráfrasis de un texto expositivo.

El logro de los estudiantes del Telebachillerato Comunitario en México fue, entonces, considerablemente más bajo que el de los demás tipos de servicio, ya que, seis de cada 10 estudiantes obtuvieron un nivel I (el 61%); mientras que, estos resultados contrastan con los estudiantes de Bachillerato autónomo y particular, que obtuvieron el mayor puntaje y su nivel de logro osciló en el nivel IV (17% y 16% respectivamente).

En esta investigación se aplicaron estrategias didácticas en dos instituciones rurales pertenecientes al Telebachillerato Comunitario (TBC) y el bachillerato general, ubicadas en Querétaro y Guanajuato. Las escuelas de nivel medio superior del TBC forman parte de un subsistema que se impulsó desde el sexenio del ex presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) con la intención de crear instituciones educativas en poblaciones con menos de dos mil 500 habitantes que no contaran con servicios educativos a cinco kilómetros a la redonda<sup>9</sup>. Una de sus características peculiares, en su programa de estudio, es la disposición de solo tres profesores, asignados a cada área disciplinar específica. En el marco de la dinámica metodológica del programa, se promueve en el alumnado el desarrollo de proyectos formativos centrados en el trabajo colectivo entre los estudiantes y docentes con un aprendizaje contextualizado y significativo; lo anterior tiene como tentativa propiciar el desarrollo de habilidades para resolver problemas de su entorno. En este sentido, la organización del PE se simplifica de la siguiente manera i) designación de un docente por área disciplinar, ii) visión interdisciplinaria, iii) aprendizaje por proyectos, así como iv) apoyos didácticos y el desarrollo de competencias en estudiantes y docentes. Para ejemplificar y elucidar las estrategias de enseñanza del PE, a continuación, se muestra su programa de estudio.

---

<sup>9</sup> Información obtenida a través del Dictamen con Punto de Acuerdo por el que la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión solicita a la Secretaría de Educación Pública emita el decreto de creación del subsistema federal descentralizado del Telebachillerato Comunitario y se asignen recursos para su financiamiento. Ciudad de México, México. 6 de agosto del 2019.

**Mapa Curricular Modular del Bachillerato General  
para el Telebachillerato Comunitario**

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
MÓDULO	H	C	MÓDULO	H	C	MÓDULO	H	C	MÓDULO	H	C	MÓDULO	H	C	MÓDULO	H	C
MATEMÁTICA: FUERZAS Y MOVIMIENTO	52	15	MATEMÁTICA: FLUIDOS, CALOR Y ELECTRICIDAD	52	15	MATEMÁTICA: CÉLULAS Y MOLECULAS	52	15	MATEMÁTICA: ELECTROQUÍMICA Y BIODIVERSIDAD	52	15	PROYECTO ECOLÓGICO SUSTENTABLE I	76	18	PROYECTO ECOLÓGICO SUSTENTABLE II	76	18
ÉTICA E INVESTIGACIÓN	52	15	ÉTICA, SOCIEDAD Y TECNOLOGÍA	52	15	MÉXICO Y EL DESARROLLO SUSTENTABLE	80	18	MÉXICO Y EL MEDIO AMBIENTE	80	18	MÉXICO Y LAS CIUDADES: NUEVOS RITMOS	76	18	MÉXICO Y LA GLOBALIZACIÓN	76	18
PROCESO COMUNICATIVO I	52	15	PROCESO COMUNICATIVO II	52	15	PROYECCIÓN Y APLICACIÓN LINGÜÍSTICA	52	15	PROYECCIÓN Y APLICACIÓN LINGÜÍSTICA	52	15	ESTADÍSTICA PARA LA VIDA	76	18	PROYECTO PARA LA VIDA	76	18
PARAESCOLARES	32	0	PARAESCOLARES	32	0	"¿QUÉ NECESITA MI COMUNIDAD?"	80	18	"DISEÑO DEL PROYECTO COMUNITARIO"	80	18	"COMUNICACIÓN, ARTE Y CULTURA I"	76	18	"COMUNICACIÓN, ARTE Y CULTURA II"	76	18
	188	45		188	45	PARAESCOLARES	32	0	PARAESCOLARES	32	0	"INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD"	80	18	"EVALUACIÓN Y MEJORA"	80	18
							496	44		496	44	PARAESCOLARES	32	0		492	43

\* COMPONENTE DE FORMACIÓN EXTENDIDO  
 \*\* COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL.  
 LAS ACTIVIDADES PARAESCOLARES INTEGRAN UNA HORA PARA ACCIONES DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN, Y UNA HORA PARA ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORTIVAS.  
 EL NÚMERO DE HORAS CORRESPONDE AL TOTAL POR SEMESTRE.  
 LOS CRÉDITOS SE PRESENTAN CON BASE EN EL MARCO MEXICANO DE CUALIFICACIONES EN DONDE 10 HORAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA SON EQUIVALENTES A UN CRÉDITO.

De acuerdo con el dictamen del Senado de la República, por el que la Comisión Permanente del Congreso de la Unión solicitó a las autoridades educativas que se emitiera un decreto de creación de este subsistema, el número de planteles que pertenecen al Telebachillerato Comunitario ha crecido de manera considerable. En el 2013, pasó de 253 planteles a tres mil 143 en el primer semestre del 2017 y, a finales del ciclo 2018-2019, esta cifra creció a tres mil 309 y en donde estudiaban cerca de 140 mil estudiantes y trabajaban nueve mil 700 docentes.

Debido a la creación relativamente reciente de estas escuelas, la cantidad de investigaciones realizadas al respecto son reducidas, y generalmente, abordan temas de relevancia particular. Aunque presentan coincidencias en sus problemáticas, al hacer hincapié en la falta de equipamiento o de recursos, no profundizan en el papel que desempeñan los docentes o analizan los métodos de enseñanza aplicados. Para Estrada Ruiz & Alejo López (2018), quienes desarrollaron una investigación con el objetivo de analizar y caracterizar a los Telebachilleratos desde la perspectiva de los estudiantes y de los responsables del TBC, la creación de este tipo de subsistema obedece al reconocimiento del Estado de la existencia de muchas pequeñas localidades en donde es difícil crear un plantel de educación media superior. Desde esta óptica, se les describe como “una respuesta del Estado mexicano a las cuestiones de cobertura con pretensiones de equidad para las poblaciones con mayores desventajas sociales” (2018: 10). Sin embargo, los autores cuestionan que si bien, se ha estudiado la

situación en la que operan estas instituciones, no se ha mostrado los juicios y valoraciones de las comunidades sobre este tipo de opción educativa, ni tampoco se incluye la voz de los estudiantes o de los responsables de los mismos sobre su funcionamiento.

Otro de los estudios más conocidos sobre la situación de los TBC es el trabajo elaborado por Weiss Horz (2017), a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). En esta investigación se puso de relieve la intención de valorar el modelo educativo, su dimensión curricular, además de la exploración de su implementación operativa en los estados de Veracruz, México, Chihuahua, Aguascalientes y Guanajuato. En este estudio, Weiss Horz también analiza aspectos como la matrícula de los planteles, las horas de los docentes y sus salarios, así como el plan de formación de los profesores, la carga horaria de las áreas disciplinarias y realiza un breve análisis de los materiales curriculares. En el área disciplinar de comunicación, analizó cuatro cursos: taller de “Lectura y Redacción I” y “II”, así como “Literatura I” y “II”. Dentro de los aspectos más destacables de este análisis, Weiss Horz menciona que el abordaje de los objetos de aprendizaje se plantea con un uso del lenguaje descontextualizado de la vida real de los estudiantes, prevaleciendo un vocabulario teórico, lo que propicia que estos bloques de estudio, no tengan un carácter “consistente y congruente” (2017:25); todo ello aunado a una sobrecarga de contenidos, lo que por ende, acarrea una problemática para los docentes, al momento de transmitir los conocimientos en el tiempo previsto.

En este sentido, resulta pertinente recordar las reflexiones de Sacristán (2007) sobre el curriculum, quien lo define como la plasmación del plan reproductor de las escuelas sobre determinadas sociedades y que supone una concreción de los fines sociales y culturales, así como de la socialización que se le asigna a la educación escolarizada, o bien, como el reflejo de un modelo educativo.

El curriculum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza (2007: 16).

Al concebir el curriculum como praxis, Sacristán reconoce que se entiende que muchas acciones intervienen en su construcción, donde también se ven inmiscuidas interacciones culturales y sociales. Además, su significado está influenciado por los contextos en los que se inserta y en el que se ven involucrados, incluso, aspectos como el político o económico. Sin embargo, en la actualidad, el plan de estudios del TBC ya tuvo algunas modificaciones en las áreas de Lenguaje y Comunicación, pues contemplan un enfoque interdisciplinario que se basa en proyectos formativos y comunitarios para que los estudiantes desarrollen habilidades con base en la participación<sup>10</sup>. En su mapa curricular destacan las materias “Producción y Apreciación Literaria I” y “II, impartidas en el tercer y cuarto semestre. La primera de estas asignaturas está integrada por tres unidades: “Poesía I” que busca acercar al alumnado a la identificación de la literatura como arte y resalta el análisis del género lírico, así como la lectura de exponentes del Neoclásico como Andrés Bello y el Surrealismo con André Bretón. A la par, se pretende que el estudiante sea capaz de expresarse de forma oral y escrita en inglés sobre lo que le gusta o no de estos géneros. La segunda unidad es “Poesía II”, donde se aborda la plasticidad del lenguaje, los subgéneros líricos y se ven figuras retóricas, además se imparten contenidos específicos del movimiento Barroco, y se resalta la obra de Sor Juana Inés de la Cruz como una de sus principales exponentes, al igual que los rasgos principales de la literatura Hispanoamérica Contemporánea. En este último apartado, se resalta el trabajo literario de las escritoras Rosario Castellanos, Alejandra Pizarnik y Gabriela Mistral; de igual forma, se incluye la enseñanza del inglés para que el estudiante describa de manera oral y escrita los sentimientos que está experimentando, en el momento, al hacer uso del presente continuo. Por último, la tercera unidad: “Dramaturgia” propone familiarizar a los estudiantes con el género dramático y sus características mediante la diferenciación entre los subgéneros (tragedia, drama y comedia), a través de la lectura y la puesta en escena de una obra de teatro del renacimiento isabelino. En dicho semestre, el estudiante debe ser capaz de dar instrucciones, órdenes y sugerencias en inglés de manera oral y escrita con el modo imperativo.

En tanto, en el segundo curso de “Producción y Apreciación literaria II”<sup>11</sup> en el programa de estudios, se destaca el interés por desarrollar competencias genéricas y disciplinares básicas en los campos de Comunicación y Humanidades, además de que precisa que a diferencia del programa anterior –con un claro enfoque comunicativo-, en este se busca

---

<sup>10</sup> Este programa de estudios se consultó el 2 de septiembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

<sup>11</sup> Este programa de estudios se consultó el 2 de septiembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.



que la literatura sea un medio para la formación personal y social, mientras que los contenidos asocian la producción literaria con la experiencia de la humanidad, lo que permite identificar la relación entre obra y las situaciones sociales que la envuelven, para que exista una interpretación donde “lo que se lee” sea apto para reflexionar “sobre lo que se vive” (2019: 11). En este programa se especifica que la literatura se entiende como una forma de comunicación con códigos y funciones del lenguaje propio, así como un objeto de apreciación experiencia estética. Por otro lado, también se busca incentivar al estudiante para que se apropie de la literatura a través de la producción de textos.

Las tres unidades de esta asignatura son: Unidad I “Narrativa I: origen, camino y destino” y aborda el género narrativo como “vehículo de expresión de eventos ficticios, a través del análisis y comparación de textos literarios” (2019: 11) de diferentes subgéneros y épocas, mientras que, en inglés, se enseña el pasado del verbo *to be*. En la Unidad II “Narrativa II: reflejos de la realidad” se expone la novela como parte de los subgéneros narrativos, a través del análisis de una novela realista para destacar cómo la literatura puede intentar una descripción objetiva de eventos del entorno social y; en la lengua inglesa, se aborda el pasado simple en inglés. Finalmente, la Unidad III “Ensayo: caleidoscopio mexicano” aborda el género ensayístico como medio para expresar puntos de vista y soluciones a problemáticas sociales, a través de la lectura de ensayos mexicanos relacionados con la identidad nacional; mientras que, en la enseñanza en inglés, se tratan las formas negativa e interrogativa del pasado para elaborar oraciones que permitan sustentar opiniones personales.

Tras esta exposición de los contenidos del curriculum del TBC puede notarse, en los términos de Sacristán (2007) la función socializadora y cultural de la institución, en donde destaca el enfoque interdisciplinario; así como la realización de proyectos que fomenten los lazos comunitarios, como puede observarse en la unidad III de dramaturgia de “Producción y Apreciación literaria I”. De igual forma, llama la atención el énfasis en relacionar la elaboración de un ensayo con reflexiones sobre la identidad nacional, así como el análisis de una novela realista para relacionarla con aspectos socio-históricos. Estos aspectos del curriculum del TBC denotan qué tanto están inmiscuidos aspectos políticos y culturales en su construcción. Si bien en esta investigación, no se pretende modificar ni reformar el plan de estudios del TBC, es importante retomar estos aspectos, porque visibilizan la concepción de enseñanza literaria que contempla la institución y que coincide con las teorizaciones de Colomer (2004) sobre el objeto de la educación literaria y que lo concibe como una contribución a la formación de la persona,

a través de la confrontación con textos que exponen las formas como las generaciones pasadas y las contemporáneas valoran la actividad humana mediante el lenguaje.

En este punto, recupero a Colomer (2004), quien explica que, en la década de los 60's, los planteamientos didácticos permitieron la crítica de la enseñanza histórica de la literatura; es decir, que el conocimiento sobre el texto literario se viera desplazado por el conocimiento del contexto y “los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura” (2004: 6). En los 60's y 70's se obtuvo un triunfo social de un discurso “moderno” que concebía a la lectura como libre de dirigismos formativos, lo que permitió la llegada a las escuelas de prácticas de lectura que posibilitaron el uso social de esta, con lo que el aprendizaje se basó en el acceso libre de los alumnos a los textos y, desde esta tendencia de la lectura libre, se consideró imprescindible la presencia de libros en el aula como instrumento; así como el fomento de la lectura exploratoria. Por último, expone que el promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes en los que se mueve la innovación en la enseñanza de la literatura, y una vez, centrada la enseñanza en la creación de sentido, aprender a leer literatura permitirá que nuevas generaciones accedan al “discurso modelizador de la experiencia social” y que esta se utilice como instrumento para pensar en los “mundos posibles”. Sin embargo, esta concepción sigue dejando de lado, la enseñanza de la literatura como objeto de arte, y como parte de un acto intencional que debe ser interpretado y develado por el lector.

No obstante, también conviene reflexionar sobre las escuelas que forman parte del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el estado de Guanajuato (SABES). Las instituciones de dicho sistema abastecen parte de la demanda del nivel medio superior de dicha entidad. Su creación data de 1996, cuando se implementó en la Ley de Educación del Estado de Guanajuato para expandir la oferta de servicios educativos de nivel medio superior y superior en las zonas rurales y suburbanas; ello con la intención de atender el rezago educativo y elevar los indicadores de calidad<sup>12</sup>. Las instituciones de nivel medio superior, que forman parte del SABES, cuentan con tres programas educativos y cuyo modelo educativo se fundamenta en ejes como la “formación integral de la persona”<sup>13</sup>, bajo el paradigma

---

<sup>12</sup>Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Conoce al Sabes*. Consultado el 08 de octubre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/nosotros.php>

<sup>13</sup> Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Modelo académico: bachillerato sabes*. Consultado el 12 de noviembre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/bachillerato-general.php>

psicopedagógico del constructivismo y en la educación basada en competencias. Para cumplir dichos propósitos, el SABES tiene tres modalidades de bachillerato: general, bivalente y mixto.

Aquellos estudiantes que cursan el bachillerato general<sup>14</sup> se forman bajo un programa que tiene tres componentes de formación: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo; este último, está enfocado en que el estudiante tenga competencias laborales para que pueda ejercer el autoempleo o trabajar como asistente de laboratorio, auxiliar en mantenimiento de equipo de cómputo, diseño de procesos gráficos, especialista en instalaciones residenciales, líder de producción, modelista de prendas de vestir, elaboración de derivados de frutas, hortalizas, lácteos y cárnicos, o bien, fabricar muebles de madera, panificación y repostería, así como cerámica. Mientras que los estudiantes del bachillerato bivalente desarrollan aptitudes para “aprender, producir y transferir conocimientos, a fin de que puedan responder a las demandas del sector universitario y laboral, considerando para ello los requerimientos que exige la sociedad del conocimiento, el desarrollo sostenible, la responsabilidad social y el pensamiento global”<sup>15</sup>. A diferencia del bachillerato general, esta modalidad ofrece carreras como técnico en higiene y seguridad industrial, en producción de la industria alimentaria, en preparación, conservación y servicio de alimentos y bebidas; así como en producción agrícola sostenible. Aunado a lo anterior, da una formación propedéutica en áreas físico-matemática, económico-administrativa, químico-biológica y humanidades y ciencias sociales.

Para finalizar, la última modalidad de bachillerato mixto persigue “ampliar las oportunidades de educación formal para los diferentes grupos sociales, como jóvenes que se encuentran en rezago educativo”<sup>16</sup>, personas que necesitan trabajar y estudiar, o bien que no “alcanzan” una opción educativa en otras instituciones. A diferencia del resto de modalidades (con una duración de tres años), el bachillerato mixto tiene una duración de dos años que transcurren en cuatrimestres, es en línea, con asesorías los sábados, además de que se otorgan especialidades en cuatro áreas (ciencias sociales y humanidades; ciencias exactas; económico-administrativas y químico biológicas) para que los estudiantes puedan acceder a estudios universitarios. El bachillerato en donde se aplicó la intervención didáctica, ubicado en la comunidad “Los López” de San Miguel de Allende, forma parte del Bachillerato General y se

---

<sup>14</sup> Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Oferta educativa: bachillerato general*. Consultado el 12 de noviembre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/bachillerato-general.php>

<sup>15</sup> Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Oferta educativa: bachillerato bivalente*. Consultado el 12 de noviembre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/bachillerato-bivalente.php>

<sup>16</sup> Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Oferta educativa: bachillerato mixto*. Consultado el 12 de noviembre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/bachillerato-mixto.php>

ciñe al marco curricular común de la educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).  
A continuación, su plan de estudios:

SISTEMA AVANZADO DE BACHILLERATO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE GUANAJUATO (SABES)																		
ESTRUCTURA CURRICULAR MODALIDAD ESCOLARIZADA - CICLO SEMESTRAL (2018)																		
BACHILLERATO GENERAL CON CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO																		
LÍNEA CURRICULAR	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP	Unidad de Aprendizaje Curricular	H/C	TP
<b>COMPONENTE BÁSICO</b>																		
MATEMÁTICAS	Álgebra I BA13101	4/6	2/2	Álgebra II BA13208 BA13301	4/6	2/2	Geometría y Trigonometría BA13315	4/6	2/2	Geometría analítica BA13421	4/6	2/2				Estadística y probabilidad BA13632	5/7	2/3
CIENCIAS EXPERIMENTALES	Ecología BA13102	3/5	2/1	Química I BA13209	4/8	2/2	Química II BA13316 BA13209	4/8	2/2	Física I BA13422	3/5	2/1	Física II BA13527 BA13422	4/6	2/2			
										Biología BA13423	3/5	2/1						
CIENCIAS SOCIALES	Metodología de la investigación BA13103	3/5	2/1	Ciencias sociales BA13210	4/7	2/1	Historia de México BA13317	3/5	2/1				Estructura socioeconómica de México BA13528	3/5	2/1	Historia del mundo contemporáneo BA13633	4/7	3/1
HUMANIDADES	Pensamiento lógico BA13104	3/5	2/1	Estética BA13211	3/5	2/1							Ética BA13529	3/5	2/1	Filosofía BA13634	4/7	3/1
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Taller de lectura y redacción I BA13105	4/5	1/3	Taller de lectura y redacción II BA13212 BA13105	4/5	1/3				Apreciación del arte y medios de comunicación BA13424	3/5	2/1	Literatura I BA13530	3/4	1/2	Literatura II BA13635 BA13530	3/4	1/2
INGLÉS							Inglés I BA13318	3/4	1/2	Inglés II BA13425 BA13318	3/4	1/2	Inglés III BA13531 BA13425	3/4	1/2	Inglés IV BA13636 BA13311	3/4	1/2
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	Tecnologías de la información y la Comunicación I BA13306	4/5	1/3	Tecnologías de la información y la Comunicación II BA13213 BA13306	4/5	1/3	Tecnologías de la información y la Comunicación III BA13319 BA13213	3/4	1/2									
EDUCACIÓN FÍSICA	Educación física I BA13107	3/4	1/2	Educación física II BA13214 BA13107	3/4	1/2	Educación física III BA13320 BA13214	3/4	1/2	Educación física IV BA13426 BA13320	3/4	1/2						

En el caso específico del plan de estudio de “Los López”, existen dos materias de Literatura impartidas en el quinto y sexto semestre del bachillerato, que forman parte de la línea curricular de “Lenguaje y Comunicación”. Ambas asignaturas tienen el objetivo el “valorar textos literarios considerando los elementos del análisis formal según el género, mediante la lectura y producción de obras diversas para emitir opiniones sustentadas que les permitan afianzar la concienciación de sí mismo y de los demás”<sup>17</sup>. Esto aunado a que, como parte de su fundamentación, se establece que el nuevo modelo educativo busca que los estudiantes experimenten la literatura para valorar las formas artísticas de expresión del ser humano, así como promover el desarrollo de competencias relacionadas con el análisis, la reflexión, la interpretación y la valoración de las obras.

<sup>17</sup> Este programa de estudios se consultó el 14 de noviembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

Es importante observar que, al igual que en el TBC, el bachillerato que forma parte del SABES está basados en un enfoque de competencias, el cual identificaré en esta investigación -retomando a Sánchez Valencia & Morales Torres (2021), como el conjunto de saberes que movilizan a los estudiantes para responder a las exigencias académicas requeridas para llevar a cabo tareas, actividades y resolver problemas. Sin embargo, conviene aquí recalcar que este enfoque (también conocido como el saber ser, hacer, conocer y convivir) obedece a una exigencia de políticas neoliberales establecidas a finales del siglo XX y cuyo propósito es que los estudiantes tengan las habilidades requeridas para ingresar al mercado laboral, por lo que, actualmente, prevalece una enseñanza mercantilista.

Por otra parte, Sánchez Valencia & Morales Torres (2021) realizaron una investigación exploratoria y descriptiva con enfoque cuantitativo, para conocer la percepción de las competencias alcanzadas de los alumnos del SABES, que cursaron el tercer año de educación media superior (generación 2017-2020), así como el primer año de universidad generación (2016-2019). Para ello, retomaron un estudio de seguimiento de egresados de bachillerato aplicado en el 2018 en el SABES, en el que se reconocía que los egresados de la Educación Media Superior (EMS) tenían dificultades en los procesos de selección para entrar a la universidad, además de que muchos desertaban en el primer año por causas académicas. Esto aunado a que, en el campo laboral, los empleadores expresaron que tenían dificultades para permanecer y alcanzar una remuneración que les permitiera satisfacer sus necesidades.

Con este antecedente, Sánchez Valencia & Morales Torres (2021), identificaron que las competencias logradas con mayor evidencia fueron: “participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”, “participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”; mientras que las competencias logradas con menor grado de evidencia fueron que el estudiante: “se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”; “actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” y que “contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables” (2021: 8). En el caso de las competencias no logradas con mayor grado de evidencia, se identificó que los estudiantes eran sensibles al arte y participaban “en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros”, que practicaban “estilos de vida saludable”. Finalmente, las competencias no logradas con menor grado de evidencia estribaron en que el estudiante “desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”, “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de

vista de manera crítica y reflexiva”, “aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida” y “escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas” (2021: 9). Sin embargo, en este último punto, Sánchez Valencia & Morales Torres señalaron que, como parte de la investigación, en un cuestionario de autoevaluación, se incrementaron la frecuencia de casos de excelencia, lo que podría presumirse que estas competencias se desarrollaron por madurez o trayectoria escolar, aunque tal condición no se confirmó por la mayoría de la evidencia recabada en la fase cualitativa.

La intervención didáctica aplicada en esta investigación se realizó con un grupo del quinto semestre del bachillerato SABES, y para ello, retomaré algunas reflexiones sobre puntos establecidos en su plan de estudios. Por un lado, en el documento se relaciona dicha asignatura con materias como ciencias sociales, estética, taller de lectura y redacción, tecnologías de la información y la comunicación, historia del arte, apreciación del arte y medios de comunicación, la ética, la filosofía y la historia de México y el mundo contemporáneo. La inclusión de la literatura con estas asignaturas obedece a la perspectiva historicista tradicional que observa a las obras más como un documento histórico que como un mundo ficcional delineado por la genialidad de los autores. Sin embargo, pese a ello, debe reconocerse que sí se le da valor en el plan de estudios como un objeto de apreciación artística. No obstante, este plan de estudios tiene una particularidad, pues además de relacionarse la literatura con el lenguaje y la comunicación, así como con el arte, una de sus características del perfil de los estudiantes que cursan la asignatura, es que reconozcan la diversidad en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos, además, entiende las relaciones entre sucesos de su comunidad, valora la interculturalidad y utiliza las tecnologías de la información. Estos dos últimos ámbitos resultan más relacionados con materias como civismo o informática que con aspectos literarios, lo que explicaría porque resulta en la investigación de Sánchez Valencia & Morales Torres (2021), que una de las competencias no logradas con mayor grado de evidencia fue que los estudiantes fueran sensibles al arte y en la apreciación e interpretación de expresiones artísticas.

Este plan de estudios es una muestra de cómo proyectos de este tipo están relacionados con el fomento de un prototipo de lectura para crear una especie de “ciudadanía letrada”, como lo señala Argüelles Fernández en *¿Lectura, para qué? Virtudes de la síntesis pasiva entre Husserl y Ricœur en la pre comprensión hermenéutica del mundo entero en los textos* (2015). En su artículo, Argüelles Fernández cuestiona que, desde esta perspectiva se desconoce la

importancia sobre el ámbito autónomo del arte; un elemento que considera importante para admitir la “verosimilitud lógica y semántica de los llamados mundos posibles, resistentes hasta los juicios de sus autores, en vida o en testimonios póstumos [...]” (2015: 150). Para el autor, el propio acto de lectura no puede sustituir la analogía que rige la validez de todo acto de interpretación del mundo y para sustentar este postulado, retoma a Ricœur, quien considera que, el autor literario como inteligencia autoral, es el dueño de la significación primaria del texto, o dicho de otra forma con Gerigk<sup>18</sup>: el autor como inteligencia artística es quien reclama el papel de primer hermeneuta al tratarse de una primera autoridad encargada de formular de modo originario el horizonte óptico-presuntivo psicológico de los personajes. Con base en estos conceptos, Argüelles Fernández propone que se debe eludir, “lo que suele ser inevitable en los estudios literarios (...a *saber*) el confundir el despliegue del mundo cultural que emana la obra literaria con el mundo de cultura del propio lector” (2015: 156).

Tras la reunión de estos antecedentes, tanto de los aspectos teóricos sobre el curriculum que se recuperan con Sacristán (2007) como de los elementos que integran los planes de estudio de ambas instituciones analizadas, se puede comenzar a vislumbrar bajo qué principios teóricos se desarrolla la enseñanza de la literatura en la actualidad. Si asumimos que una de las concepciones epistemológicas más importantes en torno al lenguaje es concebirlo como una forma primordial de vincularnos con la realidad, conviene recuperar las reflexiones de Beltrán (1990)<sup>19</sup> y Alzate Piedrahita (2000)<sup>20</sup>, sobre el lenguaje como vía privilegiada al acceso y dominio del entorno, las cuales cobran importancia desde una perspectiva pragmática, en la que se espera el desarrollo de ciertas habilidades y saberes en los estudiantes. Sin embargo, es importante reflexionar sobre el papel que tiene la enseñanza en contextos rurales, pues como mencionan Estrada Ruiz & Alejo López (2018), en el caso concreto del TBC, identificaron que los estudiantes dedican mayor tiempo a actividades laborales que a las escolares, lo que

---

<sup>18</sup> Argüelles Fernández retoma la concepción de *diferencia poetológica* de Gerigk, quien promueve una interpretación que privilegia una aprensión de la obra “desde la noción del mundo mentado, así facultado para su inteligencia, ya comprendido” (2013: 221).

<sup>19</sup> Como Beltrán (1990) lo señala, el lenguaje desde la perspectiva sociológica es una “cosa social”, “extremadamente importante por su condición de simbolizador universal, por su peso en el conocimiento, y por ser el principal instrumento de comunicación” (1990: 33)

<sup>20</sup> Alzate Piedrahita (2000) describe dos perspectivas sobre la enseñanza de la literatura: la primera como orden comunicativo, relacionado con el conocimiento y dominio de la escritura y la lectura de la lengua materna, y la segunda que visualiza lo literario como una posibilidad de juicio y goce estético. La primera perspectiva propone que la intención de la enseñanza literaria sea el buscar competencias comunicativas, mientras que, la segunda, suscita una serie de preocupaciones al ver a la literatura como objeto de conocimiento, por ejemplo, cuál será su destino cultural, social y escolar.

conlleva una pérdida del sentido de la escuela como institución de crecimiento personal, además de que ya no existe una relación entre esta y un “buen modo de vivir o una ocupación exitosa, pues son pocas las oportunidades que tienen en el mundo laboral” (2018: 84).

En un contexto como el nuestro, donde se prioriza la educación mercantilista y se desdeña la pertinencia de las humanidades, es importante realizar una investigación que recupere la importancia de los estudios literarios en sistemas educativos rurales y que además contribuya a diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje a los jóvenes. Salas Navarro (2012) se cuestiona acerca de las dificultades que presenta el alumnado y cuáles son las estrategias que implementan los maestros en el aula para desarrollar la comprensión lectora. Para responder esto, realiza una investigación con estudiantes que cursan la Unidad de Aprendizaje de Literatura en el tercer semestre, y con base en las pruebas PISA y ENLACE, diagnostica el nivel de logro académico que ellos adquieren. También aplica la observación participante, así como cuestionarios relacionados con las estrategias pre-instruccionales que preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo van a aprender el contenido.

Asimismo, establece los siguientes niveles para la profundización del aprendizaje: i) *la literalidad*, entendida así la etapa en la que el lector aprende la información explícita del texto; ii) *la retención*, en donde el lector puede recordar la información de forma explícita; iii) *la organización*, a través de la cual, se es capaz de ordenar elementos y explicar las relaciones entre estos; así como iv) *la inferencia* que descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto.

A estos niveles se le suma v) *la interpretación*, entendida como la reordenación personal de la información contenida en el texto; vi) *la valoración*, que sería la captación del mensaje implícito del texto, la proposición de juicios de valores sobre este y el enjuiciamiento estético. Por último, vii) *la creación*, que representa la transferencia de las ideas que presenta el texto.

Con base en esto, propone realizar lecturas estratégicas que ayuden a los estudiantes a suponer qué, para qué y por qué leerán; ubicarlos reflectivamente en diversos contextos; recuperar conocimientos previos e identificar un proceso de lectura más adecuado para cada contenido. En este punto, conviene retomar las reflexiones de Alzate Piedrahita (2000) sobre el papel del docente, quien menciona, debe poseer una preparación científica en la teoría literaria y metodología, además de que tenga compromiso con la literatura, para que este recaiga en el estudiante de forma positiva y no se vea reflejado en acciones como recurrir a resúmenes de la obra de forma auxiliar para evadir su lectura. En este punto, la autora llama a



superar la problemática del cómo enseñar, al intentar eliminar el reduccionismo pedagógico y concederle un papel prioritario a la literatura sobre la enseñanza, y no a la enseñanza sobre la literatura.

Aunque esta última investigación hace énfasis en las dificultades de los estudiantes, no profundiza en una propuesta para transmitir la literatura. Para resolver esta problemática, -en su tesis para obtener el título de maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, González Zúñiga (2015) elabora una propuesta didáctica, basada en las ideas de Wolfgang Iser, según los cuentos de *Where you have gone Juan Escutia* de Luis Humberto Croshwaite y *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* de Gabriel García Márquez. González Zúñiga retoma las perspectivas esquematizadas de Iser y divide el análisis de los relatos según las acciones, personajes, punto de vista móvil, espacios vacíos, hiatos y la indeterminación. A partir de esto, propone una especie de acompañamiento de la lectura en el aula que inicia con la fase de sensibilización y que, según Iser, busca recuperar el repertorio de la comunidad lectora acerca de la temática, el autor y el título; esto representa el primer reconocimiento de las figuras o representaciones que se invocan en el texto. Desde su perspectiva, el acto de lectura debe incluir al lector como un elemento más dentro del triángulo de comunicación, y la problemática en la transmisión de la literatura, radica en la falta de actualización de los profesores al momento de involucrar a los estudiantes en la lectura y tener estrategias de comprensión, por lo que considera relevante realizar un cambio en la relación entre el lector y el profesor.

El papel del profesor se establece como un crítico, un lector y un receptor activo que comporte ciertas apreciaciones sobre las obras e incita a sus estudiantes a que participen con sus aportes en la elaboración del sentido de las obras (2015:25).

Quien también abunda en la relación entre el docente y el estudiante-lector es Altamirano Flores en “Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?” (2016). En dicho artículo, el autor propone un modelo estético basado en la teoría de lo que él llama “contagio literario”, la pedagogía dialogante y la estética en general. Esto formulado con base en el modelo cognitivo de Bandura y, por otro lado, en las experiencias pedagógicas del escritor Vladimir Nabokov. De acuerdo con esta propuesta, es primordial motivar al estudiante a leer o, en sus palabras, a “contagiar” la literatura y posteriormente, enseñarla y para ello, retoma a Roland Barthes, quien define que el placer del texto es la satisfacción emocional como producto del estímulo textual. Altamirano Flores construye una interacción dialógica con el estudiante, a quien coloca en el centro de las iniciativas y actividades de aprendizaje, con lo que construye su saber a partir de la participación mediadora del docente.

Su enfoque estético de aprendizaje social cognitivo se basa en Bandura, quien propone que el aprendizaje humano, en su mayoría, se produce en un medio social en donde, por lo menos, participan dos personas e implica cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. A partir de estos, y la estética general de Hans-Georg Gadamer, el autor propone que el modelo estético sea la representación espectacular de la literatura por parte del docente; es decir que “el profesor de literatura, como modelo eficaz, debe marcar una huella profunda en el alma de sus estudiantes” (2016: 163).

Su modelo propone cuatro fases para “contagiar la literatura”: i) la introducción de información relevante, ii) la presentación del modelo literario eficaz, iii) la producción de la comunicación literaria, y iv) la valoración y reforzamiento de las habilidades literarias de los estudiantes. También señala la posibilidad de prepararlos con una prelectura, que incluya la contextualización de la obra, o bien otros temas relacionados con el texto. Por último, propone la representación espectacular del texto, en la clase o fuera de ella, y en donde, la palabra escrita “cobre vida” a través de la voz del lector.

De estas averiguaciones iniciales resulta relevante destacar que, si bien la intención de la enseñanza de la literatura, en el modelo de educación bancaria, aspira a una mejora de las competencias comunicativas (Beltrán, 1990); no se puede descuidar el enfoque epistemológico de la literatura tenida como objeto de conocimiento y materia de reflexión social (Alzate Piedrahita, 2000).

A diferencia de muchos de los anticipos expuestos en las investigaciones contemporáneas sobre las problemáticas de la enseñanza de la literatura, uno de los enfoques primordiales de esta investigación, radica en reflexionar sobre ello, en razón de su proyecto como vehículo de cognición crítica y herramienta de desarrollo de habilidades del pensamiento, lo que se traduce en todo un desafío didáctico en materia de cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario en un contexto escolar rural, pues se incentivará que los jóvenes recuperen por sí mismos, el valor estético de la obra literaria. Esto aunado a que se reconozcan como hermeneutas, capaces de develar el mundo ficcional contenido en las obras, a través de su inferencia lógica.

#### 1.4 Planteamiento del problema<sup>21</sup>

En las últimas décadas, México ha enfrentado una serie de problemáticas entorno a la formación lectora. El *boom* de las tecnologías y el poco tiempo destinado al ocio, han dificultado aún más la ya complicada tarea de formar lectores literarios. Como señala el colombiano Sánchez Lozano (2004), si bien no puede hablarse de un distanciamiento de los jóvenes hacia los libros, ni tampoco concluir que el internet o la tecnología los han dominado, sí hace hincapié en la necesidad de estimular la promoción de libros y generar en el sistema escolar un espacio propicio para que los adolescentes se acerquen a la lectura y construyan el hábito lector.

Al igual que Sánchez Lozano, el mexicano Gutiérrez Valencia (2005) subraya que, en la actualidad, vivimos en un mundo enmarcado en cambios por la globalización, un alto desarrollo científico, tecnológico y diversas transformaciones que han dado pie a la sociedad de la información, en donde, la lectura juega un papel estratégico para el desarrollo cognoscitivo de los ciudadanos, al fortalecer capacidades semánticas, de comunicación o comprensión. Sin embargo, reconoce que, pese a la urgencia de fomentar la lectura en la población, en México existe “indiferencia” hacia ella, la cual según argumenta podría estar propiciada por factores como la falta de hábitos, la situación de crisis económica, el analfabetismo o el rezago educativo.

Sin embargo, en esta investigación, a diferencia de Gutiérrez Valencia, no se considera que exista una “indiferencia” hacia la lectura, sino la persistencia de un sistema económico, social, cultural y educativo que continúa como inaccesible para ciertos sectores de la población, en específico, para aquellos jóvenes que habitan en comunidades rurales y que viven en situaciones de marginación. Es por ello, que este trabajo busca formar lectores en estos espacios, pues como menciona Hernández Zamora (2005), un lector es quien se apropia del lenguaje para expresarse y acciones como la escritura también implican una apropiación de palabras e ideas. En los términos de Hernández Zamora, es necesario que para fomentar el

---

<sup>21</sup> Al igual que en uno de los apartados anteriores, algunos elementos de este planeamiento del problema también fueron publicados en: RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica por Rosales Prieto & Solís Hernández (2022), como parte del 3er. Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación y Pedagogía. RELEP 2021. Aunque en ambos trabajos se reconoce que una de las problemáticas más severas del país es la deficiencia en la formación lectora, en esta tesis se añade los elementos del género fantástico como una herramienta para la aproximación a la lectura; ello acompañado de la diferencia poetológica. Además, de que, al enfocarme al género fantástico, esto obligó a que se modificara el corpus, ya que, en un inicio se había contemplado *Cartuchos. Relatos de la frontera norte* de Nellie Campobello y que tiende más al *realismo*.

desarrollo intelectual y comunicativo de quienes viven al margen de la sociedad y las instituciones culturales, se salga de un “confinamiento” para la apropiación del lenguaje.

Retomando los resultados de la evaluación PLANEA (2017<sup>22</sup>), y aterrizándolos en las instituciones donde se hizo la intervención didáctica, los estudiantes del TBC de “La Versolilla”, cuya comunidad fue catalogada por el Consejo Nacional de Población (Conapo) en ese año con un “alto” grado de marginación, obtuvieron en su mayoría un nivel I que representó que no identificaban la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni se explicaba la información de un texto sencillo con palabras diferentes a la lectura. En este nivel, resultaron evaluados el 48.4% de los estudiantes; mientras que un 29% obtuvo un nivel II, es decir, que identificaban ideas principales de un artículo de opinión breve, además de que discriminaban y relacionaban información oportuna. Finalmente, un 22.6 % fue evaluado en un nivel III que significó que reconocían en un artículo de opinión tanto propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituían. Sin embargo, ninguno alcanzó el nivel IV, por lo que no eran capaces de seleccionar y organizar información de un texto argumentativo, ni identificaban la postura del autor, o interpretaban textos argumentativos. En el caso del SABES, ubicado en la comunidad de Los López, fue clasificado en la aplicación del examen PLANEA 2022<sup>23</sup> con un rezago de marginación “alto”, ya que, la mayoría de los estudiantes (un 73.3%) fue evaluado en un nivel I; un 23.3% en un nivel II y un 3.3% en un nivel III, mientras que al igual del TBC, ninguno fue clasificado en el nivel IV.

Aunque son sugestivos los factores que propone Gutiérrez Valencia (2005) sobre el alejamiento de la población a la lectura, estos no terminan de explicar del todo la problemática, ya que, vale la pena cuestionar si más allá de un desinterés de los jóvenes en la literatura, no hace falta más bien democratizar el discurso literario, incrementar la difusión lectora, aunado al fomento de aprendizajes colaborativos en el aula y eliminar prejuicios como asegurar que a los jóvenes no les interesa la lectura, como sugiere Sánchez Lozano (2002).

---

<sup>22</sup> Aunque se realizó una evaluación de PLANEA durante el año 2022, los resultados aún no eran públicos al momento de finalizar este trabajo. Aunque se solicitó un acceso de información a las autoridades educativas tanto del estado de Querétaro, como a nivel federal, no existió una respuesta y, por ello, se retomaron estadísticas del 2017; fecha del último estudio. Debido a que la cita de estas evaluaciones solo se utiliza a manera de contexto en este trabajo de índole cualitativo y no cuantitativo, se consideró pertinente la cita del PLANEA 2017 en los resultados de la institución perteneciente al Telebachillerato Comunitario, pues como puede constarse no hay un cambio drástico en el nivel obtenido.

<sup>23</sup> Los resultados de la evaluación Planea 2022, fueron obtenidos a través de una solicitud de acceso a la información con número de folio 111100500036423, realizada el 03 de febrero de 2023, ante la Secretaría de Educación de Guanajuato, ya que, al término de entrega de esta tesis, aún no eran públicos los resultados de la evaluación aplicada en ese año, en [http://planea.sep.gob.mx/ms/base\\_de\\_datos\\_2017/](http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/).

Por ello, se propone en el siguiente proyecto, una intervención escolar cuyo objetivo sea fortalecer la formación lectora de los estudiantes, a través de elementos como la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión contenida en el género fantástico. Ello para aproximar a los jóvenes a percibir como objetos de apreciación artística las lecturas “La casa de Adela” de Mariana Enríquez y *La metamorfosis* de Franz Kafka.

No obstante, para lograr este propósito es fundamental tomar postura sobre la teoría literaria que se utiliza en este trabajo. Dado que se pretende motivar a los estudiantes a reflexionar sobre el entorno que les rodea y, sobre todo, retomar a la literatura como un medio para propiciar su propio cuestionamiento, e incentivar su curiosidad sobre la experiencia humana, recupero la diferencia poetológica, con bases hermenéuticas de Gerigk. que comenta en México Argüelles Fernández, para analizar las obras desde una perspectiva no-historicista, con rigor científico y libre de “prejuicios psico-biográficos” (2017).

Herrera Castellanos (2019), en su tesis para obtener el título de Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios *Lecturas para estudiantes de nivel superior*, se apoya de la hermenéutica literaria para el desarrollo de la formación lectora, al considerar que, a través de esta, se gestionan habilidades analíticas que permiten acceder a la significación del texto y, en consecuencia, a la reflexión y a la crítica de la información expuesta.

Por ello, se considera que, a través de los principios hermenéuticos, los estudiantes reflexionaran sobre su entorno y sobre ellos mismos, considerando que la lectura implica la movilización de las capacidades y competencias de los individuos en orden a la ampliación de conocimientos, así como conocerse mejor el sujeto lector a sí mismo y a los demás (Sánchez Cuesta, 2012: 21). Retomando a Argüelles Fernández, la obra literaria es un objeto intencional y esencialista, al igual que metafísico, pues está constituido como trascendental, ya que, el libro perdura por encima del creador, el lector y el tiempo (2015: 30).

### 1.5 Justificación<sup>24</sup>

La falta de acceso a la educación para la población rural es una de las problemáticas más apremiantes en México, ya que, como se ha expuesto en los antecedentes, aunque eliminar la desigualdad entre las escuelas rurales y urbanas ha sido un objetivo de la educación formal

---

<sup>24</sup> Al igual que en uno de los apartados anteriores, algunos elementos de esta justificación se retomaron en: RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica por Rosales Prieto & Solís Hernández (2022), como parte del 3er. Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación y Pedagogía. RELEP 2021.

desde inicios del siglo XX, esto aún no se ha alcanzado y, por el contrario, aparecen más factores que van complicando que dicha inequidad se solvente.

Es por ello, el tener como objeto de estudio el proceso de enseñanza de la literatura, en contextos como el TBC y el SABES, resulta relevante frente a la emergencia de resolver problemáticas clave de aprendizaje; lo que además ayudaría a elucidar cuestionamientos tales como el crear estrategias pedagógicas que sean provechosas para la aprehensión del texto literario. Esta propuesta, pretende contribuir en la reflexión de los docentes del país sobre cómo se puede enseñar literatura y actualizar los factores que continúan propiciando la desigualdad en el acceso a la educación en los estudiantes de zonas rurales.

En este sentido, resulta primordial el indagar, y particularmente, proponer formas de enseñanza que permitan a los alumnos desarrollar habilidades lectoras y acercarlos a los mundos posibles que existen en el texto; todo ello de acuerdo con la premisa de que una de las vías claves para la aprehensión tenaz de la realidad es el lenguaje, y al tratarse en este caso de un lenguaje de condiciones ontológicas superiores, como el literario –en razón de que en la literatura se ensaya privilegiadamente la experiencia humana (Tengely, 2007: xiv), relativa a su debate vital y temporal (cfr. Ricœur, 2002: 130) entonces este proyecto recoge su relevancia al poner de relieve el provecho de una cada vez más adecuada lectura literaria y sus virtudes como vehículo de cognición crítica y herramienta de desarrollo de una amplia gama de habilidades del pensamiento, incluso externas al mero discurso artístico y poético. A partir de ello, es que se estableció la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influyen en la aproximación al objeto literario y a la formación lectora de los estudiantes de nivel medio superior de instituciones rurales, las estrategias didácticas basadas en un enfoque fenomenológico y hermenéutico; así como basadas en los elementos de ambigüedad, la duda, lo monstruoso, y la transgresión; pertenecientes al género fantástico?

## 1.6 Objetivos

### **Objetivo general:**

A partir de la problemática expuesta, esta investigación consiste en lo siguiente:

- Proponer una estrategia didáctica enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes, basada en la diferencia poetológica y utilizando los elementos de ambigüedad, la duda, lo monstruoso, y la transgresión, pertenecientes al género

fantástico. Ello para aproximar a los jóvenes a percibir como objetos de apreciación artística las lecturas *La metamorfosis* de Franz Kafka y “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.

### **Objetivos específicos:**

- Analizar, con base en la hermenéutica, los textos literarios *La metamorfosis* de Franz Kafka y “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.
- Diseñar como propuesta didáctica un taller para estudiantes de nivel medio superior que cursen el tercer semestre en el Telebachillerato Comunitario “La Versolilla” de Querétaro y del quinto semestre del bachillerato “Los López”, perteneciente al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Media Superior (SABES), localizado en San Miguel de Allende, Guanajuato.
- Lograr que los estudiantes identifiquen la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión en los relatos pertenecientes al fantástico-extraño.
- Los estudiantes realizarán, a partir de la intervención pedagógica, un cuento que integrará los elementos mencionados del género fantástico; esto aunado a que reflexionarán sobre la experiencia humana a través del acercamiento con las obras literarias mencionadas.
- Reflexionar sobre las brechas de desigual sociales que aún persisten entre las instituciones rurales y urbanas del estado de Querétaro, y a su vez, ofrecer aportaciones desde el ámbito de la docencia de la literatura para atender esta problemática.

### 1.7 Hipótesis

Tras la identificación de los principales factores que propician la falta de acercamiento de los jóvenes a la lectura, se logrará que, con base en la estrategia didáctica diseñada, los estudiantes del Telebachillerato Comunitario y del SABES puedan aproximarse al objeto literario, fortalecer su formación lectora y reflexionar sobre la humanidad contenida en la literatura.

### 1.8 Estado del arte

Para este apartado, resulta importante retomar algunas investigaciones que aborden la problemática de la teoría literaria desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, en específico, desde la *diferencia poetológica*, sin embargo, son escasos los trabajos que existen desde este paradigma. Por ello, también resulta pertinente, proponer una investigación de este talante, pues es propicia para recuperar la estética de la obra literaria sin ahogarla con prejuicios históricos o biográficos, que más bien corresponderían a otro tipo de análisis con enfoque en

otras disciplinas, lo cual también puede presentarse como uno de los factores más hostiles para motivar en la lectura literaria a las generaciones estudiantiles.

Una de las investigaciones más recientes, y que también emana de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), es la de María del Carmen Herrera Castellanos (2019) “*Lecturas para estudiantes de nivel superior*”, que se apoya de la hermenéutica literaria para el desarrollo de la formación lectora, al considerar que, a través de esta, se gestionan habilidades analíticas que permiten acceder a la significación del texto y, en consecuencia, a la reflexión y a la crítica de la información expuesta.

Su aporte se centra en el diseño de cuatro instrumentos aplicados a estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura de Estudios Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ y en estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Filosofía en una institución privada. Para realizar estos instrumentos o cuestionarios, retoma las nociones de Gerigk sobre la interpretación literaria con un enfoque poetológico, y la cual promueve que el lector-intérprete reconozca que el mundo propuesto, así como su valor cognitivo, están en la obra literarias y no en la biografía del autor.

Para lograr este propósito, diseña y aplica cuatro instrumentos, que consistieron en cuestionarios sobre la comprensión lectora, a partir del análisis de los textos *Santa María del Circo de David Toscana*, *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes, *El cholo que se vengó de Demetrio Aguilera Malta*, así como los artículos académicos *Una aproximación a la imagen de la humanidad en Santa María del Circo desde la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk* de Argüelles Fernández y *Enseñar la condición humana en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Morin.

Su propuesta se basa en que la interpretación se dé desde “una perspectiva de la configuración ficcional de la condición humana vertida en cada caso por el autor literario” (2019: 53) y concluye que la enseñanza desde la literatura con un enfoque hermenéutico se basa en la apreciación del valor de la obra por el carácter estético, el manejo del lenguaje, la recuperación del sentido y su significación.

Otra de las investigaciones recientes pertenece a María Teresa Vergara Téllez (2022)<sup>25</sup>, quien utiliza como soportes teóricos, las propuestas fenomenológicas de Husserl, Ingarden y

---

<sup>25</sup> “Sobre el concepto de realismo en la teoría literaria bajo un enfoque fenomenológico” realizada como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciado en Estudios Literarios. Línea terminal en literatura comparada por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).



Ricœur, así como a la poetología de Gerigk, comentada por Argüelles Fernández. A partir de estos principios teóricos, postula que la obra literaria debe ser considerada como una obra “finita” y “autorreferencial”, ya que, a partir del análisis de estas características, es posible identificar la realidad poética desplegada en la obra, sin dejar de considerar que el texto literario mantiene relación con la realidad “objetiva”.

Si bien, la relación del texto literario con la realidad “objetiva” no se niega en ningún momento, “pues si no se habla del mundo, ¿de qué hablaríamos?” (Ricœur 2010: 130), bajo el enfoque fenomenológico es posible plantear la siguiente hipótesis: el “realismo”, como tradicionalmente se entiende, no es el fin último de la literatura, pues el texto no es una obra abierta a recibir correcciones u otras interpretaciones posibles, sino que, es el mismo texto quien certifica lo dice. Por ello, sostiene que la influencia ideológica atribuida a una obra literaria es posterior al mundo desplegado en el texto y, su interpretación, debe enfocarse en encontrar una contemplación de la esencia literaria, o bien, en descubrir la peculiaridad de lo literario. A esta idea, se le suma el aspecto fenomenológico, que propone el ejercicio de intuición para esclarecer el plan arquitectónico del autor, esto sin dejar de vista que la escritura es el marco único de referencia para develar el mundo descrito. “En su estado pre-científico, el mundo del texto aparece como espacio *vacío*, listo para ser interpretado; y en esa medida se presta como lugar observable, constituido únicamente por medio de sus cualidades narrativas” (2022: 5). A partir de estos principios, el lector está enfrente de un desafío hermenéutico de interpretación con la consigna de dejar de lado, tanto sus preocupaciones existenciales como las interpretaciones psico-socio históricas.

Sin embargo, este desafío, como lo reconoce Vergara Téllez, no es tan sencillo de realizar, ya que, la mayoría de las investigaciones que respaldan académicamente la interpretación literaria están basadas en las relaciones entre las obras y la sociedad; aunado a que muchas de estas, dan por sentado que los escritores deben reflejar una realidad histórica. Para ejemplificar y sustentar esto, Vergara Téllez menciona como el filósofo griego, Platón, utilizaba como crítica a los poetas de su tiempo, si imitaban de forma adecuada la experiencia humana. Otro de los ejemplos más evidentes, se da en la corriente marxista que analiza la obra literaria, según las condiciones históricas, sociales y económicas en las que se produce. Para ir más allá de estas discusiones interpretativas, propone que se califique como *realista* a una obra, sin que esto signifique que reflejan una realidad exclusivamente social; pues para lograr una interpretación hermenéutica, recomienda olvidarse de las biografías de los autores, o las circunstancias históricas en las que se da su obra, y más bien, buscar la verosimilitud al interior,

en el modo de actuar de los personajes, y al exterior, ante la mirada de un lector que evita verter sus propias actitudes en su lectura. “...el lector será capaz, igualmente, de otorgar al autor el mérito que le corresponde por haber concebido un mundo poético tan bien construido que, a pesar de no ser un “reflejo” de la realidad, se presentifica como “realista” (2022:24).

Para concluir el bosquejo teórico que realiza y pasar a su análisis literario, Vergara Téllez señala que el analizar a la literatura con una actitud fenomenológica implica, que el texto sea visto como un fenómeno, tal y como se aparece ante la conciencia del sujeto-lector, lo que le posibilitará indagar en la estructura esencial de la obra literaria. “Trasladado esto a la lectura literaria se trata de que el conocimiento generado a raíz de la lectura tenga como fundamento principal aquello de lo que se tiene certeza absoluta: lo que el texto literalmente *dice*” (2022: 29). Esto implica que exista una especie de distanciamiento del mundo natural, ya que el sujeto-lector es capaz de dejar de lado sus preocupaciones y sentimientos subjetivos y no deja que estos interfieran en el proceso de lectura.

Con base en este sustento teórico, Vergara Téllez analiza tres obras literarias: “El capote” de Nikolai Gógol, “La condena” de Franz Kafka y *Una soledad demasiado ruidosa* de Bohumil Hrabal, las cuales han sido generalmente interpretadas desde una postura biográfica o tratando de entender a los autores desde un enfoque de preocupación social desde su realidad empírica. En el análisis de “El capote”, la autora reconoce que suele ser interpretado como un “reflejo” de las injusticias sociales de la Rusia del siglo XIX, o bien, le atribuyen supuestos mensajes morales o humanitarios que advierten sobre los peligros del apego a lo mundano; por lo que alerta que las interpretaciones que privilegian estos aspectos sociales por encima de lo literario, alejan la mirada lectora de los puntos fuertes de la obra como ubicar el tipo de narrador, el cual oscila entre la omisión deliberada o lagunas de olvido de información relevante en la historia que finaliza con el giro fantástico del final del relato. Cabe recordar que esta obra, habla de un funcionario burócrata en la Rusia del siglo XIX que, tras afrontar serios problemas económicos, consigue adquirir un capote, que le es robado y, durante este atraco, muere, convirtiéndose en un fantasma tanto vengativo como cómico.

“La condena” tampoco escapa de la generalización de interpretaciones psico biográficas que relacionan las obras de Kafka con su vida personal. Esta obra se centra en Georg Bendemann, un joven comerciante que reflexiona si enviar o no, una carta a un amigo suyo en el extranjero para anunciarle su compromiso; razón por la que le pide un consejo a su padre, quien lo condena a “morir ahogado”. Esta narración es interpretada, generalmente como las evidencias empíricas de la vida del autor, ya que, existen varias similitudes entre la narración

y algunos datos biográficos que se conocen de Kafka como el nombre de su prometida y la prometida del personaje, Felice Bauer y Frieda Brandenfeld. A esto se le suma la relación complicada que, al parecer sostenían Kafka y su padre. Sin embargo, Vergara Téllez lo explica de forma adecuada, al señalar que las interpretaciones basadas en datos biográficos tienen el riesgo de resultar superficiales, al no destacar el valor artístico de la obra, ni analizar las estrategias narrativas que lo constituyen y que son motivo de su complejidad. Como lo expone la autora, tampoco escapa de este tipo de interpretaciones la novela *Una soledad demasiado ruidosa*, pues meras similitudes entre el autor y su personaje, como que trabajaron prensando papel en un sótano de la calle Spálená, avivan las interpretaciones psicobiográficas. A esto, observa Vergara Téllez, se le suma que la obra se ubica en tres periodos históricos de destrucción de libros, en el Protectorado de Bohemia y Moravia en la Segunda Guerra Mundial, durante el Estalinismo y, en la era posterior a Stalin. Esta coincidencia, menciona, se ha utilizado para justificar que es una novela biográfica del autor y su contexto histórico, por lo que se convierte en una mera denuncia política, con lo que se deja de lado los principios estéticos y narrativos de la obra.

A modo de conclusión, Vergara Téllez (2022) propone una alternativa a estas teorías interpretativas que privilegian los aspectos sociales por encima de las estrategias escriturales y la calidad de los autores; ello para contemplar otros modos de entender lo realista en la literatura, pues la interpretación tradicional, según este término, resulta insuficiente para explicar las virtudes poetológicas, como las razones de su trascendencia. “El realismo de estas obras radica en la conformación artística, coherente y verosímil, del plan arquitectónico de la inteligencia autoral” (2022: 125). Desde la perspectiva fenomenológica, lo que se debería destacar de las obras -según Vergara Téllez- es la habilidad de los escritores para poner a prueba a los lectores, así como para bosquejar experiencias vitales que, aunque son accesibles intersubjetivamente, las transforman e intensifican a través de técnicas narrativas. Esta puesta a prueba de los sentidos del lector, no requiere conocimientos sobre la biografía de los autores o meramente sobre su contexto histórico. “Esto quiere decir que la obra se origina en los actos creativos de la conciencia del autor, y en la lectura, en cuanto al autor se refiere, sólo debe atenderse a los aspectos de su conciencia que estén proyectados en la obra” (2022: 32).

Argüelles Fernández y Vergara Téllez (2021) abundan sobre el concepto de realismo en el artículo “La cuestión sobre el realismo literario: una revisión crítica” en donde enfatizan que muchas de las investigaciones contemporáneas utilizan el *realismo* como estatuto ontológico de verosimilitud mimética de la historia, lo que resulta inadecuado para explicar el

realismo que constituye a la ficción literaria. Si bien, como los mismos autores lo reconocen, el concepto de realismo se ha ligado a los procedimientos para distinguir grados de representación de un determinado momento histórico, esta forma de averiguación no atiende a las virtudes poéticas que están detrás de una intención autoral.

Para ejemplificar esto, recurren a la novela de *El Doble* de Fiódor Dostoievski, la cual es generalmente interpretada con relación a la desestabilización emocional del Sr. *Goliadkin* (el protagonista) como una estrategia creativa del autor para evitar la censura por el señalamiento de injusticias sociales; pero, Argüelles Fernández y Vergara Téllez recalcan, ambos inspirados en el teórico Gerigk, que el arte literario “jamás será realista”, mientras se entienda por realismo una sensación de certeza histórica revelada planamente y sin desafíos estéticos.

En la revisión del concepto de realismo que realizan los autores, y que se efectúa para demostrar por qué es una idea desactualizada el visualizar a la literatura como un reflejo de la realidad de la experiencia humana, retoman las ideas de Platón sobre la interpretación, y que se centran en el problema de la transmisión del conocimiento, al igual que de la incertidumbre de la interpretación y las condiciones vitales propias de quien interpreta. En este sentido, los autores mencionan que la noción de realidad mimética en Platón sirve como criterio para evaluar la calidad artística y alude a las consideraciones de Friedrich Engels (2021: 5), para señalar que la significación literaria no puede extraerse con un fin político.

En el recorrido histórico del término que realizan los autores, en la modernidad y desde el idealismo alemán, la realidad del mundo se entiende como una realidad constituida por el desempeño acusativo del verbo efectuar y su sustantivo para medir los efectos ontológicos efectivos, además retoman el concepto de verosímil/verosimilitud de Todorov, quien la entiende no como una oposición a lo fantástico, sino como una categoría lógica relacionada con la inteligencia autoral para lograr una coherencia semántica interna.

En otras palabras, y retomando las reflexiones de Argüelles Fernández y Vergara Téllez (2021), en términos de verosimilitud, la diferencia entre la obra literaria y textos académicos o periodísticos, es que no se puede exigir a la literatura que justifique su fuente, y de este modo, la noción de realismo se puede prestar a calcular la calidad ontológica de los temas literarios, bajo un régimen semántico de verosimilitud y, con esto, estiman que puede superarse la noción de realismo que ha prevalecido a lo largo de la historia. Al interpretar la obra, centrada en los

aspectos sociales, Argüelles Fernández y Vergara Téllez aseveran que se deja de lado su interpretación como *artefacto escritural* de variantes de la experiencia humana.

De esta forma, inspirados en Schopenhauer, estiman que “la obra literaria, en tanto su textualidad finita y autorreferencial, despliega una realidad en forma de mundo descrito, cuyo creador se disemina como sujeto empírico al interior de su texto” (2021: 11); es decir, la obra puede interpretarse en *lealtad* a su propia arqueología humana, ya que la inteligencia autoral la ha dispuesto para su significación; puesto que, además, la creación literaria implica la existencia de mundos alternativos que se sostienen por la coherencia interna y por el poder de convocatoria interpretativa (2021: 12).

En palabras de Argüelles Fernández y Vergara Téllez: “la credibilidad de las obras de ficción, entonces, no está dada por su cercanía con el mundo registrado en la historiografía, sino en virtud de sus propias reglas inmanentes” (2021: 12), ya que lo que trasciende en la memoria cultural, no es su momento social e histórico de la obra, sino la facultad de re-significación de ese realismo inmanente, universal y atemporal.

Para concluir este apartado, conviene reiterar que este trabajo de investigación resulta valioso y novedoso teóricamente, debido a las pocas investigaciones y trabajos realizados a partir del enfoque hermenéutico-fenomenológico conocido como la *diferencia poetológica*, y que propone un cambio de paradigma en la interpretación literaria que no excluye a otras disciplinas, sino las ve como auxiliares para deshilvanar el mundo ficcional que edifican con genialidad las y los autores. Este acercamiento desde la filosofía estética, ayudarán a los estudiantes de nivel medio superior a acercarse a la literatura, no como una asignatura que contribuya a su formación ciudadana, ni a su identidad nacional, sino como una materia que les permita aprehender la realidad a través de los mundos posibles contenidos en la literatura.

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1 La interpretación del texto desde la *diferencia poetológica***

Con anterioridad, se han expuesto los conceptos filosóficos que fundamentan una interpretación de la obra literaria, con bases en la fenomenología y la hermenéutica, sin embargo, el objetivo de este capítulo radica en esclarecer las bases de lo que Gerigk nombró una interpretación desde la *diferencia poetológica*, y que hace referencia a la diferenciación

que como lectores intérpretes realizamos entre la justificación ficcional interna y externa de la obra literaria.

Una interpretación desde este enfoque implica utilizar la fenomenología como método de conocimiento para acercarse a un fenómeno (en este caso, a la obra literaria como objeto artístico) para obtener su estado esencial. Ello implica un cambio de paradigma en la interpretación literaria tradicional que se realiza en las aulas, pues es necesario estimular a los estudiantes para que perciban a la obra como un objeto de arte, cuya esencia puede recuperarse a través de ejercicio de lectura intuitivo, que no se distraiga con el contexto histórico o social en el que surgió la obra, sino en centrarse en lo que el mismo texto nos dice. Ello sin dejar de lado que existe un *residuo óptico*, como lo nombra Argüelles Fernández (2015), que nos acompaña como lectores, al ser testigos del mundo histórico que vivimos y experimentamos, por lo que sería inevitable no hablar de los momentos socio-históricos que nos rodean, pues como dice Ricœur, si no se habla del mundo ¿de qué hablaríamos? (2010: 130).

Para lograr este objetivo, es sumamente importante entender que interpretar la obra literaria como objeto, implica dejar de asumir que esta es -meramente y únicamente- una denuncia política, social, o incluso, una muestra de la biografía o la psicología del autor, pues ¿cuál sería el valor de la teoría literaria si queda desplazada por otras disciplinas? Esta consideración no le quita importancia al resto de las ciencias, sino que las concibe como disciplinas complementarias, al momento de interpretar la obra.

Esta tendencia de análisis historicista de la obra literaria está presente en muchos de los programas y planes de estudio de los diferentes niveles educativos del país. El curriculum del TBC, ni del SABES, tampoco escapan de este enfoque. Un ejemplo de ello, es la materia de cuarto semestre “Producción y Apreciación Literaria II”, que contiene la “Unidad II. Narrativa: reflejos de la realidad”, en donde el estudiante debe identificar las características de la novela con la lectura de una obra realista, corriente descrita como un género narrativo que “puede describir objetivamente la realidad de su entorno social”<sup>26</sup>.

La contrapropuesta de la diferencia poetológica, que Gerigk y Argüelles Fernández recuperan, pretende analizar las obras desde una perspectiva no-historicista, con rigor científico y libre de “prejuicios psico-biográficos”, lo que derivará en un paradigma metodológico de

---

<sup>26</sup> Este programa de estudios se consultó el 14 de noviembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

interpretación “de la obra literaria aprehendida por medio de la descripción ficcional interna y externa de un mundo ya comprendido por la inteligencia autoral” (2017: 65). Uno de los argumentos que brinda Argüelles Fernández (2017) para defender esta perspectiva, basada en su trabajo en la docencia de la literatura, es que al resaltar el papel que la recepción estética - que visualiza al lector como una figura análoga a la genialidad del autor- resulta inadecuado para acercar a los estudiantes al hecho literario; lo que se agrava cuando, desde disciplinas como la psicología, por mencionar un ejemplo, se le da un mayor interés al autor y su relación directa con el lector, lo que incluye que este vierta sus presupuestos afectivos personales a la interpretación.

Como ya se ha esclarecido, la propuesta teórica de Gerigk y Argüelles Fernández, parte de la fenomenología de Husserl, quien establece las donaciones de sentido y fundaciones de sentido como categorías fenomenológicas de análisis semántico y que equivalen al “sentido del texto”, mientras que la contraparte interpretativa (también llamada comúnmente “significado”) resulta lo que en esta propuesta fenomenológica se nombra “significación”, es decir, la parte re-significativa de todo sentido. De la “significación” se debe advertir además que ontológicamente no pertenece al campo semántico del texto, sino que proviene del repertorio de experiencias del intérprete (Szondi, 1997).

De esta forma, se puede mencionar que la teoría y su realización hermenéutica de la *diferencia poetológica* de Gerigk, radica en asumir la interpretación como un ejercicio de distinción entre “el fenómeno comprensivo de ficción al interior lógico de la obra, la comprensión del lector en calidad de intérprete (consciente de ficción situado fuera de dicho mundo ficcional) y de la suspensión de su natural ocupación afectiva” (2017). En otras palabras, para Gerigk el *lector-intérprete* es quien se encuentra en una situación de aprehensión significativa y que evita generar en el proceso de lectura, “sus propias actitudes y sentimientos contingentes” (2017: 68).

Gerigk reconoce que toda obra literaria está delineada por la inteligencia autoral y ha sido creada para que sea interpretada durante el acto escritural y, para ello, resalta que la *justificación ficcional interna* de la obra es una *condición primordial* en la interpretación. Dicho de otro modo, con esta propuesta, se “privilegia una actitud estética centrada en el valor cognitivo de la ficción ubicada en su calidad como conformación literaria en sí, es decir, localizada en el texto que contiene descripción de mundo auto comprendido y suficientemente elaborado a nivel de su propia arqueología estética” (2017: 68).

Para pasar al ejercicio de interpretación, Argüelles Fernández explica que Gerigk apela a la importancia de formular las preguntas *adecuadas* para realizar un reconocimiento de la *razón primordial* de la obra y que, de acuerdo con una perspectiva fenomenológica, dirige su atención hacia dos cuestionamientos centrales: i) indagar la esencia, la conformación y la noción de razón primordial en la obra y ii) abundar sobre las posibles falacias metodológicas que puedan derivarse de este primer postulado.

Con esto, la obra ya no se ubicaría como un documento histórico ni infinito, sino que, con una lectura adecuada, se promovería reconocer que en “el asunto de la literatura se está presentando la inteligencia artística del autor, quien a su vez ofrece una realidad poética en forma de mundo descrito y ahí mismo conjeturado y llevado a una conclusión” (2017: 71).

También conviene repasar la noción de *inteligencia artística* que retoma Argüelles Fernández y que hace referencia a la *inteligencia autoral*, la cual debe ser aprehendida como parte esencial de la obra y que reconoce la genialidad del autor, al momento de la escritura, pues elabora y construye un mundo ficcional, que debe ser develado y esclarecido por el lector-intérprete a partir de un proceso cognitivo.

Desde la hermenéutica, la obra de Ricœur (2002) brinda una significativa ayuda para comprender estos presupuestos, en virtud de que él también hizo reflexiones sobre el acto de interpretación de la obra literaria, cuando asevera que al igual que el lector está ausente en la escritura, el autor está ausente en la lectura, con lo que se produce un doble ocultamiento en el texto y no hay posibilidad de diálogo, ya que no hay un *efectivo intercambio de preguntas y respuestas* en el proceso de la lectura. En términos de Ricœur “solo cuando el autor está muerto la relación con el libro se hace completa y, de algún modo, perfecta; el autor ya no puede responder, solo queda leer su obra” (2002: 129).

El teórico francés utiliza el concepto de *función referencial* para hacer alusión a la unidad más simple de discurso y que tiene el objetivo de decir algo “real”. Según Ricœur, la *función referencial* es lo que vincula todo discurso, y lo relaciona con el mundo, además de remitirlo a la realidad. En el proceso de lectura, establecido bajo estos términos, los lectores tienen la posibilidad de permanecer en la suspensión del texto y tratarlo como texto sin mundo y sin autor, para explicarlo por la vía de sus relaciones internas. En palabras de Ricœur: “la constitución del texto como texto y de la red de textos como literatura autoriza la intercepción de esta doble trascendencia del discurso, hacia un mundo y hacia otro. A partir de allí es posible un comportamiento explicativo con respecto al texto” (2002: 135).



De acuerdo con estos postulados, la lectura interpretativa es posible porque el texto, en tanto sentido, se abre hacia otra cosa (según su significación), es decir, que “articula un discurso nuevo al discurso del texto” (2002: 140). Esta doble característica remite a un elemento importante en la filosofía reflexiva y retoma la perspectiva hermenéutica de luchar contra la distancia cultural y evitar el alejamiento del sentido mismo y del sistema de valores que contiene al texto; con esto, se ha llegado a establecer una hipótesis conjeturada, más allá de Ricœur, en el ámbito de teoría hermenéutica de recepción (estética); lo anterior, promueve una “fusión” de la interpretación del texto con la interpretación de uno mismo, en relación a nuestros propios anhelos, expectativas y pre-juicios. Sin embargo, en contraparte a este postulado, retomo una de las tesis centrales de Argüelles Fernández y Gerigk, quienes deslindan el texto literario de estos existencialistas de interpretación que se autoaplican a la propia vida, ya que, esta perspectiva minimiza el mundo ya formulado y previsto en el texto por la inteligencia autoral.

De esta forma, Argüelles Fernández (2015) nos propone cuestionarnos cuál es el *positum* o aspecto fundamental del objeto de estudio de la literatura, y responde con los postulados de Gerigk, al señalar que es aquello que se concentra, únicamente, en lo que está dicho en la obra literaria, lo que lleva a los lectores intérpretes a entender que la diferencia poetológica, más que una fórmula, “es una conceptualización teórica profunda del acto de lectura del texto ficcional, [y] una consecuencia teórica del postulado en torno al denominado *positum* de la ciencia literaria” (2015: 183). Como señala de Gerigk (1991), según Argüelles Fernández (2015), es importante concebir la interpretación como un esclarecimiento de la obra literaria por sí misma, pues la “esencia de la literatura consiste en ser interpretada” (1991: 13). Tras esta breve síntesis de los conceptos filosóficos, que fundamentan la interpretación desde la fenomenología con un enfoque en la diferencia poetológica de Gerigk, conviene reflexionar sobre cómo puede llevarse a cabo una aprehensión esencial del objeto literario.

Al lograr entender la importancia de recuperar la esencia de la obra literaria en el acto de lectura, es posible comenzar a identificar los segmentos anecdóticos que constituyen su justificación ficcional interna y externa. Como se ha mencionado con anterioridad, el lector-intérprete debe asumir a la obra literaria a partir de sus cualidades de objeto intencional, que de acuerdo con Argüelles Fernández (2017), están contenidas en tres donaciones de sentido: a) la *situación*, b) brindar una *imagen del mundo* ligada a la autoconciencia subjetiva y c) un *aspecto*. Estas donaciones de sentido reposan, de alguna forma, en el marco auto referencial del discurso ficcional, y a su vez, se pide el reconocimiento del lector del pacto de lectura donde

se asumen las ficciones contenidas en el mundo literario. Sin embargo, para lograr una interpretación adecuada, sin distracciones psico biográficas o historicistas, es necesario que se realicen preguntas pertinentes. Como se mencionó con anterioridad, una de las preguntas esenciales que debemos realizar como lectores-intérpretes, al momento de enfrentarnos al texto, está en analizar o reconocer la situación de los personajes en relación con el mundo narrado. Para ello, es importante identificar los correlatos objetivos internos que le dan coherencia a la lógica poética de la obra. Por ejemplo, en *La metamorfosis*, el deterioro de Gregorio que lo lleva a la muerte es lógico y verosímil, al debilitarse por la falta de alimento, y tras las agresiones de su padre, principalmente, al aventarle una manzana que le lastima su espalda. Con la herida que no es atendida, aunado a su estado anímico debilitado, es lógico dentro de la ficción que fallezca. Para abundar en esto, es importante referir el concepto de *Befindlichkeit* (y que alude a un estado o constitución), que recupera primero Gerigk de Heidegger y luego Argüelles Fernández, para analizar la situación en la que “los personajes se encuentran en relación al mundo narrado” (2017: 74) y que contiene elementos propios de semántica lógica y literaria como la verificación y la verosimilitud, en tanto *correlatos objetivos internos de la obra*. En palabras de Argüelles Fernández: “el mero asunto de la literatura es realizado por el autor al momento de la exposición de una intención arqueológica distinguida por su carácter y acción dramática (2017: 74). En otras palabras, la *causa efficiens* como la “eficiencia lógica y verosímil del argumento narrativo de la obra literaria” (2017: 71) 27.

El término de verosímil, en este sentido, resulta importante para esta investigación que aterriza su andamiaje teórico en la interpretación de textos pertenecientes a lo fantástico. Todorov (2002) explica el género fantástico a partir de la percepción que se tiene de los acontecimientos que ocurren en el texto literario, pues por un lado, cuando estos ocurren, tanto el lector como los personajes pueden optar por considerar que aquellos sucesos fantásticos son parte de una ilusión sensorial, o bien un producto de la imaginación, o más bien, si las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o el acontecimiento realmente sucedió y es parte integral de una realidad, cuyas leyes nos son desconocidas. “Lo fantástico es la vacilación

---

<sup>27</sup> Para ejemplificar una *causa efficiens* en *La metamorfosis* de Franz Kafka, es cuando el padre de Gregorio le avienta la manzana a su espalda de insecto, la cual deviene en su muerte posteriormente. En el caso de “La casa de Adela” sería cuando Clara y Pablo pasan con su madre por la casa abandonada y esta les cuenta sobre los antiguos dueños de la vivienda. Ese momento es crucial, porque es ahí donde surge la curiosidad y la obsesión de los niños por la casa.

experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento en apariencia sobrenatural” (2002: 48).

Como parte de este ejercicio de interpretación, es importante que quede asentado que el lector realiza dos tipos de reconocimiento del objeto, primero de su peculiaridad al momento de la lectura (lo que se denomina vivencia estética), así como el reconocimiento después de la lectura, denominado como experiencia estética. Sin embargo, al momento de acercarnos al objeto literario durante y después del acto de leer, desde la fenomenología, se propone aplicar lo que hemos denominado como *epojé*, para suspender nuestro juicio estético. Todo ello, ayuda a percibir el objeto literario, más allá de lo *feo/bonito* y sí aprehenderlo con plena concientización ontológica de sus cualidades estéticas.

Ahora bien, tomando en cuenta estos antecedentes, es importante esclarecer el término de *situación*, que Arguelles Fernández (2015) describe como aquello que produce la obra, al momento de aprehenderla, y que va más allá del estado psíquico o estados afectivos. Por ejemplo, el *miedo* y la *angustia*, generada por relatos de terror, integran varios estados afectivos. En el caso de “La casa de Adela”, esta *situación* es presentada por la obra, a través de las descripciones físicas de los personajes y sus estados de ánimo con relación al mundo ficcional, sin embargo, esto se matiza con la secuencia de la casa, con el tipo de narrador elegido por la inteligencia autoral, así como otros elementos que forman parte de la arquitectura ficcional.

Finalmente, tres de los aspectos que deben recuperarse al momento de realizar una interpretación desde la diferencia poetológica, implican cómo nos acercamos a lo que Gerigk denomina imagen de humanidad, y que resulta ser una contrapropuesta de la imagen histórica. Para ello, Arguelles Fernández (2015) propone tomar en cuenta la disposición afectiva o el estado de ánimo de los personajes y la disposición objetiva, la cual hace referencia a la situación objetiva del mundo en que los personajes entran y se conducen en la escena literaria. Por ejemplo, en “La casa de Adela” es posible identificar al personaje de Clara, quien resulta ser la narradora-testigo, como una representación de la cautela o la prudencia frente a *aquello* que contiene la casa. Además de ser la más chica de los tres niños, es quien resulta dar las señales de advertencia frente a un mundo circundante lleno de peligros, y que giran en torno a *aquello* que vive en esa casa. No obstante, para lograr esta “develación del mundo” propuesto, es importante identificar los segmentos anecdóticos que le dan lógica al relato, y que conocemos como *causa efficiens*. En palabras de Arguelles Fernández, la *causa efficiens* resulta ser la

mostración del mundo finito de la obra literaria; mientras que el concepto de *causa finalis*, acude en auxilio para describir la corroboración del mundo narrado “plenamente justificado, desde la percepción y entendimiento extraficcional del lector” (2017: 72).

Para lograr estos objetivos, Gerigk propone con la diferencia poetológica que, en lugar de destacar en la interpretación del texto literario la *imagen histórica*, según la perspectiva historicista, se hable del *bosquejo de humanidad* que se proyecta al exterior de la obra, puesto que “lo que al lector le queda a modo de impresión concreta, no es su reposicionamiento existencial, sino una imagen trascendente de humanidad brindada por la inteligencia artística autoral” (Gerigk en Argüelles Fernández 2017: 74). Dicho de otro modo, se pide a la obra que responda las preguntas que el mismo texto formula, a partir de un ejercicio de diferenciación ficcional, y que implica el “reconocimiento de la situación en la que se encuentran los personajes en relación con el mundo narrado, y con la obtención de una imagen de humanidad que se cumple tanto al interior como al exterior de la ficción” (Argüelles Fernández, 2015: 195).

A modo de conclusión, la propuesta de Argüelles Fernández, basada en la *diferencia poetológica* de Gerigk, señala que el reconsiderar al texto como una obra de arte, implica no perder de vista la “posible intromisión de la carga histórica del lector con pretensiones de corroborar su propio contexto histórico-biográfico” (2017: 75); por lo que se debe aspirar a una interpretación que resalte la artísticidad de la obra, que atienda “la separación autoral y tropológica del intérprete y no admita una intención significativa en el texto (2017: 75). Bajo estas premisas, el mundo textual es donado de sentido, por medio de la inteligencia artística y solo merece un “trato de verificación arqueológica de verosimilitud”, pero no de una prueba psico-biográfica o de calca de realidad mimética.

Estas premisas teóricas resultan fundamentales para la interpretación de los textos *La metamorfosis* de Kafka y “La casa de Adela” de Enríquez; ambas pertenecientes al género fantástico, por lo que resultan apropiadas para fomentar la reflexión de los estudiantes y, sobre todo, brindarles herramientas para fortalecer su capacidad lectora, su razonamiento inferencial y crítico.

## 2.2 Experiencia estética

Uno de los propósitos que persigue este trabajo es que los estudiantes sean capaces de construir un sentido en el texto ficcional con una interpretación que privilegie la aprehensión de la obra desde una visión del mundo mentado y, para ello, es importante ver al texto literario como

objeto de arte; lo que implica que se hable de experiencia estética, entendiéndola como aquello que viven los lectores al momento de aproximarse a la obra.

El concepto de experiencia estética, históricamente, ha tenido distintas acepciones, sin embargo, más allá de recopilar las principales teorías y sus exponentes, me centraré en abordar las problemáticas que han girado en torno al término. Tatarkiewicz (2001) en *Historia de seis ideas* recupera algunas de los cuestionamientos principales que se ha hecho la humanidad sobre aquello que experimentan al estar frente a un objeto de arte. Primero, vale la pena esclarecer ambos conceptos, tanto la experiencia como lo estético.

Tatarkiewicz reconoce el origen griego del término *estético* y que, generalmente, se asociaba con lo sensitivo e intelectual, mientras que, en el latín medieval se relacionaba con palabras como *sensatio e intelektus* o *sensitivs e intellectivus* o *aestheticus*. Pero, la asociación directa a esta experiencia con lo estético sucedió hasta el siglo XVIII, cuando el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten, acuñó el término de estética y lo vinculó con las sensaciones. En su obra “Estética breve” (2013) menciona que las sensaciones son representaciones del estado del mundo presente, además de reconocerla como una facultad de sentir, tanto interna al provenir del “alma” como externa al relacionarse con el cuerpo y con sus órganos sensoriales, nombrados así los cinco sentidos: olfato, gusto, vista, oído y tacto. No obstante, el filósofo alemán también lo relaciona como una facultad de percibir identidades y diferencias entre las cosas.

Aunque Gottlieb Baumgarten acuñó el término, no fue el primero en reflexionar sobre la facultad humana de percepción. Desde la antigüedad, los filósofos Platón y Aristóteles hicieron aportaciones sobre esta facultad humana, aunque en ambos casos si lo relacionaban con un ideal de belleza. De acuerdo con la recopilación de Tatarkiewicz, Aristóteles concebía que, en la realidad, estaba primero la materia y recopiló seis rasgos en la sensación que experimenta un espectador; y describe este proceso como i) una experiencia de placer intenso que se tiene al observar o escuchar; posteriormente, como: ii) una suspensión de la voluntad, donde el espectador está “encantado por las sirenas, como desprovisto de voluntad” (Tatarkiewicz, 2001: 351). Como tercer punto, dicha experiencia iii) tiene diferentes grados de intensidad; además de iv) ser una característica solo del hombre y no de otras criaturas, que v) se origina en los sentidos y vi) en las mismas sensaciones.

En cambio, Platón, el idealista, la asociaba con una experimentación de la belleza, que incluía, el percibirla y observarla, y que comprendía tanto a una actitud de estudiante como del

espectador y su teoría de la belleza, se encamina a una teoría de *experiencia estética*, pues “no buscaba la verdadera belleza en los objetos, sino en las ideas. Nuestros ojos y oídos pueden percibir la belleza de los objetos, pero no la de las ideas; por consiguiente, Platón tuvo que estipular una facultad especial del alma que percibiría la belleza ideal” (Tatarkiewicz, 2001: 352). Siguiendo esta recopilación, Pitágoras también es uno de los exponentes de la filosofía antigua que reflexionó sobre el término, pero lo relacionó con la actitud del espectador pues para él, experimentar la belleza, representaba percibirla y observarla.

En el análisis histórico que realiza Tatarkiewicz, el problema central de la estética se ha enfocado en la belleza y cómo se percibe. En la antigüedad, quedaron esclarecidas algunas cuestiones principales como reconocer que la mente es indispensable para experimentar las emociones estéticas, o que, esta es una facultad inherente al hombre. En contraste, en la Edad Media, los teóricos de la época se centraron en indagar qué facultad humana hacía posible su experimentación. Generalmente, dicha facultad se atribuía al alma, lo cual resulta evidente al estar enmarcados en un contexto profundamente religioso. “Los escritores medievales buscaron en el hombre la facultad particular que le capacita para percibir la belleza; intentaron definir y nombrar esta capacidad” (Tatarkiewicz. 2001: 353).

En la ilustración, los filósofos comenzaron a cuestionarse sobre qué es la belleza, y qué objetos podrían catalogarse como bellos. Estas preguntas, resultan importantes pues reconocerían el carácter subjetivo de aquello que se consideraba como bello, pero también implicarían hablar de *gusto* y que, de acuerdo con Tatarkiewicz: “...no se entendía tanto como una facultad para la percepción intuitiva de la belleza, sino como una facultad para distinguirla de lo que es feo” (2001: 357).

En el siglo XIX, se da el auge del idealismo trascendental de Immanuel Kant y sus reflexiones sobre el “juicio del gusto”, en el que expone que aquella experiencia no resulta lógica y es “algo más que una mera experimentación del placer” (2001: 360) que aspira a una universalidad. De acuerdo con las peculiaridades que Kant atribuyó a la *experiencia estética*, la identifica como independiente de la existencia real de objeto, pues el placer que genera es el resultado de la correspondencia entre la configuración del objeto y la mente humana.

Inspirado en parte en Kant, Schopenhauer fue un filósofo que marcó un nuevo giro en las problemáticas sobre lo estético, pues de acuerdo con Tatarkiewicz (2001), al concebir la experiencia estética como contemplación, innovó de cierta manera y, además la relacionó con la metafísica. Según la teoría de Schopenhauer dicha experiencia es vivenciada por el hombre

cuando asumió una postura de espectador y la interpretó “como si fuera el consuelo de la voluntad incansable” (2001: 362).

Pero fue en los últimos cien años, de acuerdo con el recuento de Tatarkiewicz, cuando la estética se convirtió en una rama de la psicología, al adquirir un “material extenso y detallado basado en hechos” (2001: 362). En la primera mitad del siglo XIX, surgen importantes teorías o conceptualizaciones sobre la experiencia estética. Algunos de los supuestos teóricos más relevantes, en esa época, fueron la teoría hedonista (cada experiencia tiene tanto valor, según tanto placer contenga) o las teorías cognoscitivas que la clasifican como un tipo de conocimiento. En contraste, también surgen paradigmas como el ilusionismo que consideran que dichas experiencias estéticas producen un mundo de imaginación o ilusiones, donde los sentimientos implicados son “espurios”, al no alterar el placer, aunque sean desagradables. Si bien, las reflexiones sobre lo estético incluyen una amplia gama de problemáticas particulares, esta recuperación histórica, ayuda a dimensionar la complejidad de este concepto y da pautas para centrarnos en lo que experimentamos al aproximarnos a los objetos literarios.

Entre los diversos postulados que han existido entorno a la experiencia estética y la obra literaria, retomaré la propuesta de Roman Ingarden quien, como señala Tatarkiewicz (2001), detalló el proceso de la experiencia a partir de una *emoción inicial*, para proseguir a una segunda etapa cuando, bajo la influencia de la excitación de esa emoción, se dirige la conciencia hacia el objeto que la produce, para comenzar con una aprehensión concentrada en una tercera etapa y, de este modo, la *experiencia estética* se da de modo sucesivo como “una pura excitación por parte del sujeto, la formación del objeto por el sujeto, y la experiencia perceptiva del objeto” (2001: 375).

Según Ingarden en “La obra de arte literaria” (1998), esta es un objeto complejo y estructurado, cuya existencia dependen de actos intencionales<sup>28</sup> y está constituida por diversos estratos. Se convierte en un objeto de arte, cuando se expresa en una concretización. Los estratos referidos por Ingarden están constituidos por los aspectos fonéticos o sonidos verbales; en segundo lugar, están las unidades de sentido y, posteriormente, los objetos representados en la obra. El cuarto y último lugar, lo ocuparían los aspectos esquematizados. Previo a abordar la experiencia estética del lector esteta, Ingarden hace énfasis en que los actos de aprehender

---

<sup>28</sup> Esta es una de las diferencias más notables entre Ingarden y la diferencia poetológica, pues su teoría de la concretización y espacios de indeterminación recalca que la existencia de la obra depende de actos intencionales del autor y el lector, mientras que Gerigk propone que la obra literaria ya está dada, sin embargo, debe ser el lector quien la interprete con base en lo que ya ha sido previamente configurado por la inteligencia autoral.

los sentidos de la obra se basan en actos cognoscitivos y actos de imaginación que contienen tanto las situaciones representadas como las objetividades o, incluso, sus cualidades metafísicas. Es a partir del sometimiento del lector a la obra, cuando se despiertan, en el lector, las experiencias de gozo estético. "...la lectura evoca en la mente del lector (o espectador) varios sentimientos y emociones. Es cierto que ya no pertenecen al grupo de experiencias en que la obra literaria está aprehendida concretamente, sin embargo, no dejan de tener influencia en esta aprehensión" (389: 1998). Ingarden también propone que las experiencias de aprehensión son tan trascendentes como la obra misma.

Según la lógica de Ingarden de los estratos de la obra literaria, de manera individual estos no tienen tal cual un valor estético, y más bien, este se adquiere como resultado de una armonía polifónica, llamada así a la polifonía de las cualidades que forman una totalidad conectada con los estratos de obra, No obstante, también reflexiona sobre la actitud del lector, pues, por ejemplo, leer literatura con la intención de interpretar la situación psicológica o psiquiátrica de los autores, resultaría una actitud inestética. Para evitar caer en estos errores de interpretación, recomienda mantenerse como un lector esteta. Aunque Ingarden reconoce la complejidad de comprender a la obra en su esencia, esclarece que, al leerla, esta existe y vive en los lectores, enriqueciendo su vida. "...se nos presenta en la experiencia estética como una unidad que permite traspasar el brillo de su estructura" (1998: 436).

Aunque existen diferencias entre la propuesta de la diferencia poetológica e Ingarden, me parece importante retomarlo para evidenciar cómo desde la corriente fenomenológica, se ha tratado de explicar cómo se logra la aprehensión de la obra, como objeto trascendente y el lector, al lograr este proceso, experimenta las sensaciones de gozo estético. Pero, ¿existe una forma o un método educativo para propiciar el aprendizaje a través de la experimentación de estas sensaciones?

Sánchez Vázquez (2003), afín a la corriente marxista, concibe el término de educación estética para hacer referencia al desarrollo de una conciencia estética en general y una artística en particular; tanto para la comprensión y valorización de los objetos artísticos como para la realización de una actividad creadora. Si bien, considera que la educación estética debe conducir a un enriquecimiento de la sensibilidad en las personas, también puede responder a exigencias de condiciones sociales y culturales específicas. Para ello, concibe que el universo estético tiene sus límites que varían según los ideales, valores y convenciones estéticas que persisten en un contexto social y cultural.



Toda educación estética supone una serie de conocimientos acerca del mundo, y acerca del arte como forma fundamental de esa apropiación, consideradas una y otra como formas específicas de comportamiento humano que se desarrollan históricamente y se hallan condicionadas socialmente (2003: 95).

Sánchez Vázquez defiende la idea de que en el arte hay función ideológica. Por un lado, propone reconocer la existencia de una ideología general como un “conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses, aspiraciones e ideales de una clase” (2003: 82). Asimismo, también existe una ideología estética que responde más bien al conjunto de ideas, valores o creencias relacionadas con el comportamiento estético y que forma parte de las convenciones y normas establecidas para la creación y la recepción de las obras de arte. Finalmente, asegura que a esto se suma la ideología del autor. Estas acepciones de ideología existen fuera de la obra de arte, sin embargo, le sirven como soporte. A diferencia de las reflexiones sobre la corriente realista que proponen Arguelles Fernández y Vergara Téllez (2021), Sánchez Vázquez reivindica la idea de que la carga ideológica que tienen los autores y con la que se aproximan a la realidad, también termina plasmándose en la obra. Un ejemplo de ello, lo da con Kafka y su obra inconclusa “El proceso”, la cual, argumenta que expresa una “realidad social” del hombre “despersonalizado, enajenado, sumido en un mundo que es obra suya y que, no obstante, se vuelve contra él, hasta convertirlo en un simple número” (2003: 237). Este enfoque de interpretación enfrenta una problemática para la diferencia poetológica, al privilegiar en el acercamiento a la obra literaria, una actitud que deja de lado la contemplación y obvia el artefacto escritural de variantes de la experiencia humana. Aunque es notable la diferencia que existe en las reflexiones de Sánchez Vázquez con este trabajo que, procura una aproximación a la obra privilegiándola como objeto de arte, me gustaría recuperar para este apartado, la noción de ideología estética para hacer referencia a aquellas convenciones, normas y valores que da una sociedad a la creación y al consumo del arte. Ello porque, históricamente, las reflexiones sobre la experiencia estética se han centrado en lo bello, aunque ya ha existido un cambio de paradigma y, un ejemplo de ello, está en el género fantástico.

En el corpus seleccionado para este trabajo, en “La casa de Adela” se transgrede la idea de la heroína tradicional, mientras que, en *La metamorfosis*, dicha transgresión se experimenta con la sensación de desolación y abandono que vive el personaje de Gregorio Samsa. Este ejemplo, da una muestra de cómo si se privilegia una interpretación desde la función ideológica de la literatura, se deja de lado los aspectos humanos, o bien como lo nombra Gerigk, el

bosquejo de humanidad, que está plasmado en el arte, independientemente de la ideología del autor o del contexto histórico social que le circunda, pues como señala el mismo Sánchez Vázquez el conocimiento artístico permite “conocer formas de la experiencia humana, una actitud del hombre ante las cosas, que la ciencia no revela (2003: 238).

Tras esta exposición de las diversas concepciones sobre la experiencia estética, reitero cómo Argüelles Fernández (2015) recupera de Ingarden el concepto de vivencia estética y que relaciona como la actividad de reconocimiento de las peculiaridades de la obra literaria que se lleva a cabo durante la lectura. Esto resulta distinto a la experiencia estética, pues esta última, se da cuando hay un reconocimiento de la peculiaridad de la obra, después de la lectura. El reconocimiento de las peculiaridades implica el visualizar la obra literaria como un objeto intencional y como resultado de la inteligencia autoral y concebirla como un objeto u artefacto artístico *sui generis*. En primer lugar, esencialista, al ser reconocido naturalmente como un objeto desde su particularidad material y, en segundo lugar, metafísico, debido a que está constituido como trascendental, pues el libro perdura por encima del creador, el lector y el tiempo (2015: 30).

Sin embargo, como recomienda Rodríguez (2005) la experiencia lectora no debe únicamente en la afectación sensible e imaginativa del lector, ya que esta, tiende a complejizarse para posibilitar la comprensión y una actitud crítica de los estudiantes. Para lograr la aprehensión de la obra literaria en un contexto educativo, Rodríguez propone un proceso de lectura en cinco momentos: la lectura como hecho estético, seguido de la lectura literal, inferencial, crítica intertextual y, finalmente, la escritura.

El primer momento de lectura, centrado en lo estético, parte de la premisa de Rodríguez (2005) de que el ser humano percibe al mundo por medio de los sentidos; sin embargo, considera que el tratamiento formal que ha recibido la literatura ha desatendido la condición natural humana. En sus palabras: “la escuela ha distanciado la realidad de la literatura, debido a las prácticas que sólo tienen en cuenta el nivel informativo, pero no la experiencia real con el mundo y menos con la obra” (2005: 109). En este sentido, considera a la pedagogía de la literatura como un hecho estético y un ejercicio de reconciliación con el mundo exterior. Esta perspectiva también defiende que la lectura es una práctica vital placentera y es fundamental para desarrollar la competencia lectora, crítica, analítica y creativa. Para lograr que el acto de lectura no se quede en este estadio, Rodríguez propone desarrollar competencias del lenguaje que promuevan situaciones de reflexión y de análisis del texto que supere la lectura informativa

o recreativa y que implica, la llegada en tres modos de la lectura: la literal, donde se reconoce lo que dice el texto, sus elementos y funciones; la inferencial, que permite relacionar lo implícito con el contexto, las motivaciones del autor, los presupuestos, entre otros aspectos; y la lectura crítica intertextual, que “posibilita al lector sopesar y valorar el texto, relacionarlo con otros de acuerdo con sus experiencias vitales y con su reflexión” para tomar posición frente a él (2005: 110). Una de las distinciones que realiza el autor sobre la lectura literaria es que, al ser una creación, exige en los lectores un nivel de lectura más complejo que con el lenguaje cotidiano, pues requiere que se identifiquen, relacionen y se comprendan los significados elementales que están en el texto poético. En las palabras del autor, se necesita que el lector:

mire detenidamente la forma o la apariencia textual; lea lo que el texto dice, comprenda la temática y la manera en la que el autor configuró el texto, las secuencias que articuló; las interrelaciones en toda la obra, sus partes, en énfasis con el que escribe, los lugares de conflicto, las caracterizaciones de los personajes, los momentos de mayor intensidad emotiva o dramática, la forma en que inicia, desarrolla y concluye su texto (2005: 110).

Este tipo de lectura coincide con la propuesta teórica esbozada en este trabajo, y sustentada en la fenomenología y la diferencia poetológica. De igual forma, en este ejercicio de develación del mundo propuesto por la inteligencia autoral, es importante realizar la lectura inferencial, descrita por Rodríguez como aquella que auxilia en la “aproximación que se hace para indagar por lo que no se dice, por lo que no aparece a la vista” (2005: 110). El realizar una lectura inferencial implica encontrar relaciones que están dadas previamente en el mismo texto. Aunque Rodríguez explica que este acto de lectura también se da, al hacer inferencia con contextos históricos específicos o en situaciones vinculadas con la realidad del autor, es importante aclarar que, desde el enfoque hermenéutico fenomenológico de la diferencia poetológica, no se realiza una inferencia basada en dichos aspectos históricos-culturales o vivenciales de autores o lectores, pues esto no contribuye a recuperar la esencia de la obra.

Rodríguez también realiza una importante aclaración respecto a la lectura inferencial, pues detalla que esta exige procesos de asociación y presuposición, con lo cual la literatura “es más que una forma bella de expresar sentimientos o sensaciones”, es una elaboración más compleja que porta sentidos, ideas y propósitos (2005: 110). A esto se le suma que, gracias a este tipo de lectura, se pueden alcanzar reflexiones sobre las grandes preguntas de la existencia humana, las concepciones del ser humano o del mundo.

Finalmente, Rodríguez (2005) reitera que la lectura crítica consiste en asumir una postura sobre lo leído, es decir, lo que implica un dominio de la arquitectura fundamental del texto literario, que pueda diferenciar el estudiante o lector qué tipo de lectura está realizando, o bien, el género al que pertenece para, posteriormente, poder “tomar posición” frente a este. Este proceso de lectura que propone Rodríguez, solo concluye cuando el lector puede desplazarse como escritor, pues “...cuando el ser humano se ve afectado de manera existencial, él mismo se vuelve lenguaje, puede expresar asombro, quedarse en silencio, hacer preguntas, reaccionar frente al texto con expresiones en el rostro, con lágrimas, con dibujos, con gestos, con silencios” (2005: 111).

Es importante aclarar que, aunque Rodríguez realiza esta propuesta de lectura basado en el trabajo por competencias para el lenguaje textual y comunicativo. En esta investigación, se retoma estas reflexiones porque se considera que, aspectos como la lectura literal, inferencial y crítica, también resultan coincidentes con el enfoque hermenéutico y fenomenológico, pues desde estas posturas, el conocimiento del fenómeno literario se realiza de forma intuitiva. Es este tipo de aprehensión del objeto artístico, la que permite realizar asociaciones entre los elementos que conforman la obra. Esto aunado a que, la reflexión crítica sobre el objeto literario se dará a partir de la vivencia estética, es decir, cuando el lector es capaz de reconocer *durante* la lectura las peculiaridades de la obra.

En este apartado, también conviene recuperar, a partir de la propuesta de lectura de Rodríguez, las reflexiones que realizan Montero, Zambrano & Zerpa (2013) sobre el proceso de lectura del constructivismo y que contiene tres etapas: la decodificación, la relación de las ideas del texto y la construcción de ideas globales. Dicho de otra manera, desde esta perspectiva, el lector interpreta los símbolos para identificar el significado de las palabras y la relación que hay entre estas; posteriormente, procede a unir las ideas, apoyándose en sus conocimientos previos y, finalmente, distingue lo relevante de lo secundario para tener una idea global. Desde esta perspectiva, se reconoce que la intención de la lectura es la construcción de sentidos, y para ello, es necesario el uso de estrategias como *la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes* y la *autocorrección*. Las estrategias cognitivas, según Montero, Zambrano & Zerpa (2013), se clasifican en: i) muestreo y selección, donde el lector selecciona la información que le será útil; ii) formulación, refutación y verificación de hipótesis en donde el lector predice e infiere información, identifica pistas que le proporcionan el texto para su comprensión; y iii) estrategias de supresión, selección, ampliación y generalización de la información que permite suprimir lo irrelevante. “Estas estrategias cognitivas conducen al

lector a reflexionar sobre su propio proceso de lectura y a tomar conciencia del procedimiento que sigue al leer” (2013: 14).

Algunos de los postulados del constructivismo que retoman Montero, Zambrano & Zerpa (2013), se centran en la importancia del rescate del sujeto cognitivo y de visualizar al estudiante como un constructor de conocimientos, además, retoman a David Ausbel y su concepto de aprendizaje significativo, que da cuenta de que el conocimiento es una construcción del ser humano, basada en su nivel cognoscitivo y sus conocimientos previos, lo que significa que el aprendizaje requiere que los alumnos manipulen la información que aprenderán, al pensar y actuar sobre ella para asimilar un significado.

En efecto, el lector es un sujeto activo que tiene diferentes intenciones de lectura y para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, a la vez que formula hipótesis y se plantea interrogantes. Las pistas que ofrece el texto son: los elementos de coherencia, la cohesión, la estructura textual y el léxico, entre otros (2013: 13).

En otras palabras, según las teorías expuestas por Montero, Zambrano & Zerpa (2013), el eje del aprendizaje está en el alumno y no, en el docente, además de que la construcción del conocimiento se concibe como un proceso, donde los errores son más un recurso para identificar los avances y progresos de los estudiantes que los llevan a la reflexión. Según esta postura teórica, los textos que se utilizan para las prácticas de lectura deben estar contextualizados y acompañados de actividades de metacognición; es decir, estimular la capacidad inherente en cada ser humano para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento.

### 2.3 El género fantástico<sup>29</sup>

Previo a hablar del género fantástico, conviene repasar las consideraciones existentes sobre la teoría del cuento para delimitar nuestra problemática de estudio. Anderson Imbert (1979)

---

<sup>29</sup> Este apartado teórico sobre lo fantástico tiene la intención de esclarecer bajo qué términos que se entiende lo fantástico, esto tomando en cuenta que el corpus de este trabajo, son textos que pertenecen a este género. Aunque podrían existir cuestionamientos sobre por qué no se decidió realizar un abordaje teórico desde la diferencia poetológica y relacionarlo con lo fantástico, es propicio esclarecer que la diferencia poetológica es un paradigma de interpretación de los textos literarios que reconoce a la literatura como parte de un lenguaje ontológico superior, mientras que las teorizaciones sobre el género, más bien, solo ayudan a justificar porque las obras literarias seleccionadas forman parte del mismo. Si bien, este trabajo de investigación también contempla una intervención pedagógica donde se utilizan los elementos de lo monstruoso, la duda y la ambigüedad, estos se utilizan como una herramienta de apoyo para que los estudiantes amplíen su noción sobre lo fantástico, que como se constató, estaba más cercana a lo fantástico maravilloso con películas de superhéroes, mientras que, en su mayoría, desconocían que lo fantástico podría incluir aspectos desagradables o finales abiertos.

señala que quienes hacen literatura expresan la “experiencia total del hombre en cuanto hombre” (1979: 11), es decir, incluyendo sus matices y relieves de humanidad; sin embargo, el cuentista, y considerando al cuentista poeta, expresa una experiencia concreta en palabras abstractas. En palabras de Anderson, el cuento es ficticio al simular una acción que nunca ocurrió o al moldear algo que sí ocurrió, pero buscando más la belleza que la verdad.

En el recorrido histórico que realiza Anderson, los antecedentes del cuento provienen de la tradición oral, cuando los relatos se contaban de boca en boca y, son los griegos, los primeros en apuntalar la existencia de los géneros literarios en obras como *La poética* de Aristóteles. Aunque podrían existir relatos similares a lo que hoy conocemos como cuento (incluso en narraciones medievales como señala Anderson), es hasta el Renacimiento que podría identificarse algo similar al género, pero lo que se nombra como tal son, generalmente, lo que consideraríamos en la actualidad como anécdotas o refranes y que vienen acompañados de lecciones o de sabiduría popular.

Es hasta el siglo XIX, que aparecería una reseña de crítica literaria atribuida a Edgar Allan Poe en los *Twice Told Tales* de Nathaniel Hawthorne, así lo refiere Lancelotti (1965), quien la considera como la primera exposición moderna de las normas del cuento por destacar elementos como la brevedad, el logro unitario de cierto efecto y la intensidad<sup>30</sup>. Una de las consideraciones de Poe es que la naturalidad es un requisito indispensable para obtener el contacto entre narrador y lector, y para alcanzar ese estilo natural, debe escribirse con la consciencia o con el instinto de que el tono de la narración es el tono de la mayoría de la humanidad. Sin embargo, una de las críticas principales que realiza Lancelotti a Poe, es que no realiza una definición de dicho estilo natural y solo hace referencia, entre otros aspectos, a la complicada relación entre el autor y su público, por lo que considera que la tesis de Poe apunta más a la popularidad que a la originalidad. Pese a ello, Lancelotti califica su teoría como “excepcionalmente lúcida”, pues “fielmente aplicada” interfiere con la unidad del efecto y propenderá a la intensidad. Uno de los ejemplos que da Lancelotti, con esta teoría, está en Kafka, a quien considera que “ha probado con exceso el grado de fuerza y, por tanto, de efecto que puede alcanzar un relato capaz de aliar en una sabia vecindad el signo con el significado” (1965: 30). Para concluir las consideraciones de Lancelotti respecto a Poe, conviene retomar

---

<sup>30</sup> Lancelotti (1965) explica que el requisito de intensidad podría hallarse cuando el literato, después de concebir cuidadosamente un efecto onírico y singular, inventa los incidentes, combinándolos de “la manera que mejor lo ayude a lograr el efecto preconcebido” (1965:24). También considera la unidad o intensidad como a la novedad y originalidad, así como la universalidad o popularidad del cuento.

su reflexión del cuento como dominio de la *verdad*, dado que esta es su objetivo y la mayoría de los cuentos están fundados en dicho razonamiento. En este punto, parece que habla respecto a la verosimilitud que debe estar presente en las narraciones que clasificamos en este género.

Uno de los criterios más reconocidos, al momento de clasificar una obra como *cuento*, es su extensión. Benedetti (1968) nos recuerda que un relato no mayor de veinte páginas, y de aproximadamente seis mil palabras, podía considerarse como cuento en una revista literaria, pero no hay una definición clara, al menos en español, para aquellos relatos de 50 a 120 páginas. Además de la extensión, está el problema del idioma. En inglés, un relato con las características antes mencionadas podría conocerse como *short story*, y en francés, está la definición de *nouvelle*<sup>31</sup>. La extensión también es una característica notable entre los relatos y la novela; pues esta última, de acuerdo con Benedetti, tendría una extensión de 45 mil palabras o 150 páginas.

Por fortuna, la extensión no es la única característica que distingue estos géneros. Benedetti coincide con Lacelotti, al señalar al efecto como otro elemento distintivo y retoma a Quiroga<sup>32</sup> para mencionar que, mientras el cuentista tiene la capacidad de sugerir más de lo que dice, el novelista requiere más para lograrlo. No obstante, para Benedetti el cuento es un corte transversal que se efectúa en la realidad y es capaz de mostrar un hecho o peripecia, así como un estado espiritual (peripecia anímica) “o algo aparentemente estático: un rostro, una figura, un paisaje” (1968: 222). Posteriormente, añade que, además de la peripecia,<sup>33</sup> la anécdota forma parte de otro elemento imprescindible del cuento.

La *nouvelle*, en donde Benedetti coloca a *La metamorfosis*, se encuentra rodeada de pormenores, antecedentes y consecuencias; mientras la peripecia define al cuento (y actúa en función de la sorpresa), la *nouvelle* se define por el proceso y recurre a la explicación. Para ejemplificar esto, el uruguayo expone que *La metamorfosis* relata las consecuencias de un hecho, el despertar de Gregorio Samsa en un insecto, y a partir de ese momento, examina de forma “casi naturalista” las anécdotas subsecuentes. Los personajes kafkianos, como los describe Benedetti, aceptan lo descomunal y, clasifica a este relato como “testimonio de la absurda universalidad” (1968: 224). Estas reflexiones, hacen alusión al efecto, pues en el

---

<sup>31</sup> En este aspecto, también vale la pena remarcar las diferencias que existen en alemán (el idioma de Kafka), y que utiliza Märchen para referirse a los cuentos de hadas, Geschichte a una historia o Erzählung a narración. Referencias consultadas el 26 de febrero del 2022 en: <https://es.langenscheidt.com/>

<sup>32</sup> En: Quiroga citado en Benedetti (1951: 107-109) “Cuentos y novelas”. El Siglo. Montevideo, 9 de febrero de 1900), incluido en De esto y aquello, Buenos Aires, Ed. Sudamericana. Tomo II.

<sup>33</sup> Cabe recordar que Aristóteles plantea que la peripecia es “el cambio de las acciones en sentido contrario” (2013: 59) de acuerdo con el curso natural o verosímil de las cosas. La peripecia, junto con el reconocimiento y el padecimiento, forma parte del argumento.

cuento, este actúa sobre los lectores por estupor, y en la *nouvelle*, mediante una preparación. “El efecto del cuento es la sorpresa, el asombro, la revelación; el de la *nouvelle* es una excitación progresiva de la curiosidad o de la sensibilidad del lector quien, desde su sitio de preferencia, llega a convertirse en el testigo más interesado” (1968: 225). Aunado al efecto, Benedetti apunta que se tendría que considerar, en estas clasificaciones, la actitud del creador pues el cuento, por ejemplo, se sostiene del detalle y, por ello, es necesario que el narrador sea riguroso en su estilo, o procure mantener una tensión indeclinable a lo largo de todo el relato; “el cuento tiene aproximadamente el valor de un instante, y como en este, cada partícula de espacio y de tiempo asume proporciones monstruosas, desusadas” (1968: 229); mientras que el autor de la *nouvelle* aunque depende de la palabra y el detalle formal, narra un proceso, una transformación completa en sí misma y tiende a lograr una tensión paulatina.

También Roas (2001) realiza reflexiones importantes respecto a la verosimilitud, pues reconoce que cada género tiene su propio carácter verosímil, al plantear algo como normal o real dentro de ciertos parámetros del mundo ficcional. Metz (1972), por ejemplo, explica que lo *verosímil* representa una reducción de lo posible, al igual que una restricción cultural y arbitraria; para esto, retoma la conceptualización de Aristóteles que definió la verosimilitud como un conjunto de lo que “es posible a los ojos de los que saben” (1972: 19); es decir, aquello que posiblemente puede ser real. En este sentido, Metz reconoce la influencia de los clásicos franceses del siglo XVII, que hablan de una segunda clase de verosimilitud, en donde se nombra *verosímil* a lo que es conforme a las leyes de un género establecido.

De acuerdo con Metz, en cualquiera de estos casos, lo verosímil existe en relación con el discurso ya pronunciado, que aparece como un *efecto* de corpus, y en donde, las leyes de un género se derivan de las obras anteriores y de una serie de discursos. En palabras de Metz, lo verosímil “representa una restricción cultural y arbitraria de los posibles reales, es de lleno censura: solo pasarán entre todos los posibles de la ficción figurativa, los que autorizan los discursos anteriores” (1972: 20). En la cinematografía, ejemplifica que el hombre verosímil en el género western se caracterizó tradicionalmente, al menos durante 50 años, por adjetivos como héroe, joven o invencible; sin embargo, este modelo resulta cuestionable desde la perspectiva de las nuevas masculinidades. Desde este enfoque, lo verosímil es una reiteración del discurso, además de ser *cultural* y *arbitrario*; ya que varía según los países, épocas, artes o géneros, no obstante, aunque varíe el contenido de lo verosímil, no lo hará su estatus, ya que, “reside en la existencia misma de una línea de demarcación, en el acto mismo de restricción de los posibles” (1972: 25).



Siempre y en todas partes, la obra parcialmente liberada de lo Verosímil es la obra abierta, aquella que, en tal o cual parte, actualiza o reactualiza, uno de esos posibles que están en la vida (si se trata de una obra realista) o en la imaginación de los hombres (si se trata de una obra *fantástica* o *no realista* [...]) (1972: 25).

Las definiciones de Metz se centran en discutir la verosimilitud a partir de las restricciones y convenciones, ya que, en las culturas pueden elegirse actitudes opuestas. Uno de los ejemplos más usados para esto es la oposición entre lo *moral* y lo *inmoral*, y cómo en algunos casos, en los géneros, existe la renuncia a la verosimilitud, es decir, renuncia a su semejanza con lo verdadero. “La obra verosímil, al contrario, vive su convención [...] trata de persuadir al público de que las convenciones que le hacen restringir los posibles no son leyes del discurso o reglas de escritura [...]” (1972: 28). A modo de conclusión, Metz ofrece una definición sintetizada, a partir de la exposición de la verosimilitud, y que puntualiza, la convención no verosimilizada o lo inverosímil es una superación de la convención; es decir, “es algo que no es verdadero, pero que no es demasiado diferente: es (es únicamente) lo que se parece a lo verdadero sin serlo” (1972: 28).

Sin embargo, esta definición de verosimilitud se complica en el género fantástico, pues ¿cómo identificarla en un mundo ficcional cuya lógica interna no se apega al mundo objetivo del lector? Para esclarecer esta problemática, es necesario explicar a qué nos referimos con el género fantástico y cómo está clasificado. Ambos cuestionamientos, los responde Roas con Todorov, quien define al género en “Introducción a la literatura fantástica” como una “vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento en apariencia sobre natural” (2001: 16).

La principal clasificación de lo fantástico, según Roas (2001), que retoma de Todorov, se divide entre lo *extraño* y lo *maravilloso*. El primero (*lo extraño*) hace referencia a fenómenos sobrenaturales en apariencia, pero que pueden ser racionalizados; mientras que, el segundo (*lo maravilloso*) implica la aceptación de lo sobrenatural. Sin embargo, a esta clasificación, se le añade una más, pues está lo *extraño puro*, que hace mención de acontecimientos sobrenaturales, explicados por la razón, pero que son “increíbles” y que, generalmente, al igual que el fantástico puro, generan un sentimiento de miedo al lector o los personajes. En contraparte, lo maravilloso puro, acontece cuando los elementos sobrenaturales o fantásticos, son naturales para el lector o los personajes, pues existe un pacto ficcional que nos lleva a no dudar de la lógica de los acontecimientos.

Sin embargo, Roas reconoce que las aproximaciones al género no siempre han estado apegadas a la teoría literaria. Algunas de las corrientes teóricas que hablan de lo fantástico es el estructuralismo, la crítica psicoanalítica o la sociología. Un ejemplo de ello es el término de lo *ominoso* de Sigmund Freud, que hace referencia al efecto que se da cuando se borran los límites entre fantasía-realidad y aparece como real, lo que consideramos como fantástico. Si retomamos la clasificación de Todorov, entran en la definición de lo *maravilloso fantástico*, aquellos relatos que aceptan y asumen la existencia de lo sobrenatural de forma inherente a la narración, pero no tienen una explicación, ni tampoco se racionaliza su existencia. De forma muy próxima, en la clasificación de Todorov, está lo *maravilloso puro* y definir donde están los límites entre estas clasificaciones, se encuentra en la presencia (o ausencia) de los detalles narrativos.

En lo maravilloso, los elementos fantásticos no provocan una reacción específica ni en el lector o en los personajes, pues lo que los caracteriza “no es una actitud hacia los acontecimientos relatados, sino la naturaleza misma de dichos acontecimientos” (2001: 77). Ejemplos de lo maravilloso están sobrados en los cuentos de hadas y en los relatos fantásticos que asumen aquellos elementos “mágicos” de forma inherente y sin cuestionamientos por parte del narrador, ni del lector. No hay un punto de quiebre para el lector que lo haga cuestionarse de la naturaleza de lo narrado, ya que, ese mundo fantástico, es aceptado en el pacto ficcional. Pero Todorov no se queda solo en esta delimitación de lo maravilloso y sugiere la existencia de una subclasificación: lo *maravilloso hiperbólico*, donde los fenómenos sobrenaturales se consideran así, porque sus dimensiones son superiores a las que nos resultan familiares, e incluso, ejemplifica que en el “Simbad, el marino”, un relato del Oriente Medio enfocado en las vivencias de los viajes en el Océano Índico, el protagonista asegura ser testigo de criaturas fantásticas como peces de doscientos codos. Esta descripción en el mundo contemporáneo sería irrisoria, sin embargo, el mismo Todorov reconoce que este tipo de narraciones, también podrían entenderse como interpretaciones poéticas o alegóricas. Aunque el criterio que utiliza para clasificarla de esta manera es que dichos elementos irreales o sobrenaturales, no violentan, ni cuestionan “demasiado” nuestro razonamiento humano.

Al proseguir con la subclasificación de Todorov, conviene recuperar lo maravilloso exótico, solo para delimitar aquellos relatos que suceden en regiones lejanas, que son desconocidas por los lectores y, por lo tanto, resulta difícil cuestionarlos. Para esta subclasificación sirve también el ejemplo de “Simbad, el marino”. Posteriormente, le sigue lo *maravilloso instrumental* que, en Francia, se conoció como lo *maravilloso científico* en el siglo

XIX, y en la actualidad, como *ciencia ficción* y hace referencia a los adelantos técnicos futuristas; ejemplos sobrados están en las narraciones de Ray Bradbury.<sup>34</sup>

Pero estas definiciones empiezan a complicarse cuando hablamos de lo *extraño*, y que Todorov explica con las decisiones que toma el lector, al momento de adentrarse en el relato fantástico. Por un lado, debe considerar si acepta como natural las leyes de la realidad fantástica que se le presentan, en ese caso hablamos de lo maravilloso; sin embargo, si decide que las leyes de su realidad permanecen intactas y es posible explicar bajo el razonamiento lógico, el fenómeno que se describe en la lectura, se podría catalogar el relato de *extraño*. En esta clasificación podría entrar lo gótico, que generalmente se sitúa a relatos sobrenaturales que pueden ser explicados, habitualmente por medio de situaciones oníricas o por la ilusión producida mediante elementos externos. En la clasificación de Todorov, también existe *lo extraño puro* (y la que interesa principalmente) que hace referencia a las obras que relatan acontecimientos que pueden explicarse por las leyes de la razón, pero que resultan difíciles de creer, al ser inquietantes o insólitos. Al contrario de lo *maravilloso*, que no trastoca el razonamiento del lector, lo *extraño puro* sí implica un quiebre con la realidad concebida en el propio relato; es decir, que las explicaciones lógicas resultan insuficientes para entender los acontecimientos anecdóticos propuestos en el mundo ficcional. La literatura de horror resulta un ejemplo perfecto para esta última clasificación.

En el caso específico de *La metamorfosis* de Kafka, el elemento fantástico es el nudo central del relato, la conversión inesperada de Gregorio Samsa en un insecto, sin que exista una explicación lógica para dicha aparición. Este es el único elemento fantástico del relato, ya que, la conversión del resto de los personajes sucede a partir del cambio drástico de Gregorio y la secuenciación de la narración es explicable en sus parámetros; es decir, el asombro de la familia y sus actitudes respecto al insecto, resultan naturales en nuestro razonamiento, pero su existencia como insecto, trastoca a todos ellos y les despierta un profundo temor o asco.

En este punto, conviene recuperar los postulados de Jaime Alazraki (2001) sobre el neofantástico pues, como bien reconoce el autor, nombrar literatura fantástica a una obra por la mera presencia de un elemento fantástico, resulta ser inexacto; además de que son necesarios más criterios para clasificarla que su extensión, por lo que se cuestiona qué distingue y separa

---

<sup>34</sup> Las televisiones murales de *Fahrenheit 451* podrían ser un ejemplo de ello, aunque los cruces de la ciencia ficción con la realidad bien dan para mayores reflexiones al respecto y que ya no corresponderían a los propósitos iniciales de este trabajo.

al género fantástico de sus vecinos o afines. Aunque reconoce que la mayoría de los críticos nombran como fantástico lo que puede generar miedo u horror, retoma a Louis Vax, quien consideraba como parte del género, lo que introduce terrores imaginarios en el seno del mundo real, pues no se puede hablar de algo sobrenatural, si este no trastorna la seguridad del lector. En este punto, coinciden autores consagrados como H.P. Lovecraft que, de acuerdo con Alazraki, nombraba como fantástico un cuento que lograra que el lector experimentara un profundo sentimiento de temor y de terror ante la presencia de mundos y poderes insólitos. Pero, ¿qué pasa con *La metamorfosis*?; es decir, con aquellos relatos que contienen elementos fantásticos, pero que sus efectos, trastornan de otra manera al lector. Para definir las narraciones de Kafka o de escritores como Jorge Luis Borges o Julio Cortázar, Alazraki señala que estos pertenecen a lo neofantástico, pues respondían a una visión de una realidad “maravillosa” en el sentido que acota Cortázar, pues la realidad cotidiana enmascara una segunda realidad que no es misteriosa, trascendente o teológica, sino humana. Es por ello, que Alazraki nombra neofantásticos a estos relatos que, a pesar de estar deambulando cerca del elemento fantásticos, se diferencian de sus antecesores del siglo XIX por tres aspectos: visión, intención y *modus operandi*.<sup>35</sup>

Todorov menciona que, si se recuperaría a Freud y el psicoanálisis, se relacionaría un elemento fantástico como la conversión de Gregorio en insecto, con la aparición de una imagen o circunstancia originada en la psique del individuo; sin embargo, esto sería asumir que la literatura debe reflejar la “realidad” de la experiencia humana. Argüelles Fernández y Vergara Téllez (2021) elaboran reflexiones sobre ello, al señalar que la idea de la literatura como reflejo, inicia desde el concepto griego de *mímesis* de Platón y que consideraba un requisito para evaluar la calidad artística, el reflejo adecuado de los héroes y los dioses. Sin embargo, la idea de la literatura como reflejo continúa presente en estudios contemporáneos; uno de los ejemplos más recientes está en Howe, quien no separa la historia social, los presupuestos morales y las ideologías políticas de la literatura. Si bien en este proyecto, no se desestima de manera tajante

---

<sup>35</sup> Alazraki (2001) explica los elementos de visión, intención y *modus operandi* de la siguiente manera: por un lado, la visión hace referencia a que lo fantástico asume la solidez del mundo real, mientras que lo neofantástico lo visualiza como una máscara, que oculta una segunda realidad. En el caso de la *intención*, menciona que, si bien el empeño de lo fantástico busca provoca miedo o terror, el neofantástico producirá perplejidad o inquietud, sin embargo, sus metáforas buscan “expresar atisbos, entre visiones o intersticios de sinrazón que escapan o se resisten al lenguaje de la comunicación...” (2001: 277). Por ejemplo, en *La metamorfosis* la conversión en Gregorio si bien no produce miedo al lector, sí tiene una intención metafórica que se explica con la relación de soledad y con su familia. Finalmente, su *modus operandi* puede también explicarse con *La metamorfosis*, pues mientras que, en la mayoría de las narraciones fantásticas los acontecimientos extraños ocurren después de indicaciones indirectas y de forma gradual, con Gregorio el elemento extraño ocurre en un inicio y, poco a poco, el texto toma un aire más y más natural.

las aportaciones teóricas de otras disciplinas, sí se considera que resultan insuficientes para explicar el mundo ficcional. Argüelles Fernández (2015) menciona que la *realidad* de la obra literaria no está sujeta a las semejanzas que existen con su realidad histórica, sino en su contenido, percibido de forma invariable, pero concretizado intersubjetivamente.

Para ello, conviene regresar a Todorov y sus clasificaciones sobre lo fantástico. De acuerdo con el búlgaro-francés, lo *extraño* cumple una de las condiciones de lo fantástico, al describir y relacionarse con reacciones o emociones particulares, tan inherentes al ser humano e instintivas como el miedo. ¿No es acaso el miedo la característica en común que comparten los allegados a Gregorio Samsa, tras presenciar su metamorfosis, o no es acaso el miedo lo que persiste hacia Adela, por sus compañeros de escuela, e incluso, en ocasiones, por sus amigos?

Sin embargo, Todorov también describe un elemento crucial en el relato fantástico: la *ambigüedad*; es decir, en un mundo ficcional, que opera con condiciones de realidad similares a la nuestra, ocurre un hecho ambiguo, sobrenatural o, llanamente, extraño. Mariño Espuelas (2008) también visualiza a la literatura fantástica como aquella que produce un efecto que va desde “la ambigüedad, la duda, el vértigo existencial, el miedo o el terror” (2008: 40) y recupera a Jean-Jacques Ampère como el primer crítico en utilizar el término de lo fantástico, al relacionarlo con aquello que se origina en ambientes cotidianos y normales, pero que se manifiesta como una experiencia que trastoca los límites de lo posible y lo imposible y que produce una “agobiante sensación de misterio, extrañeza, temor, miedo o terror” (2008: 43).

Un ejemplo de ello está en *El huésped* de Amparo Dávila, en donde la narradora describe cómo su vida hogareña se trastoca con la llegada de un nuevo inquilino; sin embargo, no existe una explicación, ni siquiera una denominación para identificar dicha criatura, lo único que nos expone Dávila, son descripciones vagas sobre su aspecto y detalladas sobre los efectos que produce su presencia. “No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas. Mi vida desdichada se convirtió en un infierno” (2018: 37).

Sin embargo, Todorov es más detallado sobre las condiciones que deben cumplirse para identificar un relato como fantástico. La primera implica que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como el mundo de personas reales y vacilar entre una explicación o bien sobrenatural o natural; en segundo lugar, pide que la vacilación pueda ser vivida por un personaje y que esté de alguna forma representada para convertirse en uno de los

temas de la obra. En tercer lugar y, por último, propone que el lector adopte una actitud frente al texto, dicho en sus palabras: “deberá rechazar tanto la interpretación alegórica como la interpretación poética” (2001: 56). Para Todorov, esta tercera condición tiene que ver con una elección entre varios modos o niveles de lectura.<sup>36</sup> Posteriormente reconoce que existe otra variedad de lo fantástico que sitúa dicha vacilación entre lo real y lo imaginario; en el primer caso, el lector se cuestiona si lo que acaba de contarse, realmente sucedió o si la comprensión del hecho fue exacta. En la segunda consideración, el cuestionamiento estriba en si aquello que se percibe, no es más bien producto de la imaginación.<sup>37</sup>

Antes de pasar al análisis detallado, me gustaría retomar de nueva cuenta las consideraciones de Mariño Espuelas (2008) sobre lo fantástico, ya que, la mayoría de las veces, hablar de este género implica una transgresión a una censura socialmente admitida; es decir, que se relaciona generalmente con tabús como la muerte y cuyo tratamiento de lo desconocido se mezclan, hasta conseguir que, en los personajes, o en los lectores, exista la “inquietante extrañeza”.

En la Literatura Fantástica no hay respuesta al enigma del Universo en el que se debate nuestro mundo, pero quizá lo Fantástico proporciona el consuelo de la magia que siempre hace posibles los deseos del que a ella se somete, como lo es transgredir la barrera del misterio. Porque la angustia, la inquietud, el miedo o el terror que recrea la Literatura Fantástica son una forma de exorcizar los demonios de lo desconocido (Mariño Espuelas, 2008: 52).

Aunque se han abordado los elementos fundamentales que integran al género fantástico, en específico, la ambigüedad, referida por Barceló (2008) como el efecto que el narrador logra al ver la realidad de la ficción trastocada por la falta de explicación racional o por la aparición de elementos fantásticos. Dicho efecto, por ejemplo, es posible lograrlo si el narrador sabe más que el lector y este se mantiene ignorante ante ciertos aspectos. También se ha abordado el concepto de duda, que Mariño Espuelas (2008) identifica como uno de los efectos que genera

---

<sup>36</sup> Otro de los apuntes de Todorov (2001) que me parece importante resaltar es cuando retoma las condiciones de Lovecraft para clasificar un cuento como fantástico y que no se sitúa en la obra, sino en la experiencia que tiene el lector frente al texto y que implica sentir miedo y terror, así como la presencia de mundos y poderes insólitos. En *La metamorfosis* se cumple el requisito de lo insólito con la mera conversión de Gregorio en insecto, mientras que en “La casa de Adela” este elemento está presente desde que inicia la fascinación de los personajes hacia la casa y que culmina con la desaparición de la niña.

<sup>37</sup> Al regresar al ejemplo de *El huésped*, el lector puede verse confundido, cuando el esposo de la narradora la cuestiona por el efecto que le produce el huésped: “Cada día estás más histérica, es realmente doloroso y deprimente contemplarte así... te he explicado mil veces que es un ser inofensivo” (2018: 42); esta especie de manipulación también tiene un efecto sobre el lector, pues hace cuestionarnos si realmente esa criatura que produce tanto miedo es real o un producto de la imaginación de la narradora. Sin embargo, como retoma Argüelles Fernández de Gerigk, el mundo descrito en la obra ficcional, se contiene por sí mismo sin el papel empírico del autor y su recepción estética-empirista (2017: 71).

la literatura fantástica, al igual que la ambigüedad. En la clasificación que realiza Todorov (2001) del género fantástico, señala que uno de los elementos que distingue lo *maravilloso* de lo *extraño puro* es si se duda o no de la lógica de los acontecimientos. Por ejemplo, al entrar los personajes de Adela, Pablo y Clara a la casa abandonada, la sucesión lógica de los acontecimientos provoca un efecto que hace dudar a los personajes sobre cómo ocurrió la desaparición de la joven. En la narración, es un hecho la desaparición de Adela por la casa, sin embargo, la sucesión lógica es lo que se pone en duda; mientras que, en *La metamorfosis*, no existe una explicación de por qué se ha transformado en insecto Gregorio.

Abordados estos elementos, conviene exponer a detalle a qué me refiero cuando hablo de lo *monstruoso*. Martínez, J. T. (2015) realiza un acercamiento a las posibles explicaciones sobre el sentido de lo monstruoso y cómo se construye en la ficción literaria. Aunque reconoce que tanto el monstruo y lo monstruoso comparten algunas aproximaciones, como una forma de nombrar lo incomprensible, ambos términos no son equivalentes, ni tampoco obedecen únicamente a la búsqueda de un efecto narrativo, pues en torno a ellos, se teje una red de significaciones que alude a elementos comunes como aquello que rompe de forma violenta con lo natural.

Martínez (2015) reconoce que la acepción de lo monstruoso y el monstruo ha ido cambiando a lo largo de las épocas, las sociedades y las culturas. Para ello, recupera las consideraciones de Elena del Río Parra, quien menciona que, entre la Edad Media y la Modernidad, la definición de monstruo estaba ligada a un ser deforme en relación al orden natural; mientras que el filósofo Michael Foucault, lo identifica como un elemento que permanece como una huella de las transformaciones del mundo y que está ligado a lo marginal, al representar un ser excluido. De acuerdo con la investigación de Martínez, el monstruo es aquello que “representa una amenaza para la integridad de un sistema o de un individuo; un elemento que se opone a las estructuras que constituyen el orden (2015: 206). Sin embargo, la distinción con lo *monstruoso* es evidente, al señalar Martínez que este término no siempre hace referencia a lo antinatural y, más bien, puede definirse como “aquella práctica que se relaciona con la perversión y la violencia hacia un sistema de valores identificado con la conservación de lo humano” (2015: 208). En el análisis que realiza sobre *La semana escarlata* escrito por Francisco Tario en 1952, especifica que lo *monstruoso* no solo se utiliza para designar los crímenes que acontecen en el relato, sino a la forma en la que estos son perpetrados; es decir, que lo *monstruoso* es la violencia ejercida contra un orden lógico, o bien, una ruptura, una transgresión o el desbordamiento de los límites y, finalmente, no solo funciona como un nudo

argumental, sino como el eje mismo en el que se articula la narración fantástica. “Lo monstruoso es la confirmación de que se llevó a cabo una abrupta ruptura en el orden del universo representado, pero la violencia que entraña posee un trasfondo de reto a la razón, a lo comprensible. Es la manifestación de una realidad que se desarrolla, que late paralela a lo que los personajes y los lectores aceptan como posible” (2015: 223).

A partir de estas consideraciones es que tanto *La metamorfosis*, como “La casa de Adela”, comparten elementos relacionados con lo monstruoso, pues ¿acaso la conversión en un insecto no es un hecho que trastoque la realidad del mundo ficcional? Al igual que, los efectos que genera en los personajes, en especial a Pablo, la desaparición de Adela. De esta manera, puede concluirse que lo *monstruoso* hace referencia a aquello que resulta tan insólito, terrorífico o incomprensible para ponerlo en palabras y que irrumpe el orden natural de los personajes a través de una transgresión violenta.

Con todo ello, realizar una interpretación de relatos fantásticos como *La metamorfosis* y “La casa de Adela”, a partir de la diferencia poetológica, implica poner énfasis en las transformaciones de los personajes, en sus roles específicos según la lógica fantástica, los escenarios ficcionales, y, sobre todo, en buscar recuperar el bosquejo de humanidad que nos proponen los autores.

#### 2.4 La desigualdad social y de clases en el contexto escolar<sup>38</sup>

Los argumentos teóricos expuestos hasta ahora, se han centrado en la interpretación de los textos literarios, a partir de la diferencia poetológica y los principios hermenéuticos y fenomenológicos, así como algunas teorizaciones sobre el género fantástico; sin embargo, esta investigación, además de proponer un acto de lectura que privilegie una actitud estética centrada en el valor cognitivo de la ficción, también da un espacio para la reflexión sobre la enseñanza de la literatura en contextos rurales; pues estos espacios son una muestra de la urgencia de modificar el paradigma en la enseñanza de la literatura.

Tapia y Valenti (2016) resaltan en “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, la existencia de una fuerte asociación entre la desigualdad social, la estratificación socioeconómica y cultural de las escuelas de México, lo que revela la prevalencia de fuertes desigualdades contextuales en los

---

<sup>38</sup> Algunos de los elementos de este apartado fueron retomados en: RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica por Rosales Prieto & Solís Hernández (2022), como parte del 3er. Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación y Pedagogía. RELEP 2021.



centros escolares. Para su investigación, los autores retomaron los datos de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) del 2012, en primarias públicas generales del país, y que contemplaron variables relacionadas con el contexto socioeconómico y cultural de los hogares de los estudiantes.

Según dichos resultados, Querétaro, Chihuahua y San Luis Potosí eran las entidades con mayor concentración del ingreso, sin embargo, en estas, los estudiantes de nivel primaria tendían a frecuentar instituciones educativas en donde solo convivían con sus pares socioeconómicos y culturales, lo que interpretaron como una confirmación de la teoría de la reproducción. Dicha teoría, impulsada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1981) hace hincapié en la existencia de una autonomía relativa del sistema escolar, puesto que la enseñanza sirve a las estructuras sociales para la reproducción de la desigualdad. Para exponer el funcionamiento de este mecanismo, utilizan el término de violencia simbólica para hacer referencia a todo poder que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas” (1981: 44).

Bourdieu y Passeron también hacen consideraciones importantes en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, un texto basado en un conjunto de investigaciones realizadas en el marco del Centro de Sociología Europea, y en el que se asevera que, de todos los factores de diferenciación, el origen social es el que ejerce una mayor influencia sobre los estudiantes. Incluso, apunta que los más favorecidos deben a su medio de origen tanto hábitos, como entretenimientos y actitudes, al igual que saberes, el “buen gusto”, y en cualquier terreno cultural donde se midan (ya sea en el teatro, el cine, etcétera) tienen conocimientos más ricos y extendidos.

La mayor parte del tiempo, la acción de privilegio se percibe solo bajo sus formas más brutales: recomendaciones o relaciones, ayuda en el trabajo escolar o enseñanza suplementaria, información sobre las carreras y sus perspectivas. En realidad, lo esencial de la herencia cultural se transmite de manera más discreta e indirecta incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta (2009: 35-36).

Aunque, desde esta perspectiva, se reconoce que las diferencias sociales que separan a los estudiantes en el terreno cultural siempre remiten a los privilegios o las desventajas sociales, estos no siempre tienen el mismo sentido y los estudiantes menos favorecidos, según Bourdieu, pueden encontrar en conductas académicas como la lectura, un medio de compensar esas desventajas. “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación

sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza” (2003: 37).

Las consideraciones teóricas de Bourdieu y Passeron son relevantes a nivel sociológico, al reconocer que las ventajas o desventajas sociales pesan en las posibilidades de acceso al capital cultural y, por lo tanto, influyen en el acercamiento que se pueda tener o no al texto literario, al concebir este como parte de un capital cultural. Para sustentar lo anterior, recordaré los resultados de PLANEA (2017), que identificaron que los bachilleratos autónomos (establecidos generalmente en zonas urbanas) resultaron con el promedio más alto, en contraste con el Telebachillerato y Telebachillerato Comunitario, que están localizados en poblaciones rurales y que obtuvieron los menores puntajes en promedio en el área de comunicación y lenguaje, como se expuso con detalle en los antecedentes. En otras palabras, como señalan Bourdieu y Passeron en sus investigaciones, el hijo de una familia de clase alta tendría más posibilidades de entrar en la universidad y conseguir un empleo remunerado, a comparación de quien sea hijo de un asalariado rural u obrero y para quienes, la adquisición de la cultura educativa es equivalente a una aculturación.

Un integrante de clase alta, con más de una posibilidad sobre dos de concurrir a la facultad y que siente a su alrededor, e incluso en su familia, que los estudios superiores son un destino banal y cotidiano, no puede tener la misma experiencia del futuro educativo que el hijo de un obrero que, al tener menos de dos posibilidades sobre cien de acceder a la universidad, solo conoce a los estudios y a los estudiantes a través de personas o medios interpósitos (2009: 14-19).

Si bien ya ha quedado claro, cómo las diferencias sociales dificultan el acceso de los estudiantes al *capital cultural*, según los términos de Bourdieu, resulta pertinente recordar la investigación de Estrada Ruiz y Alejo López (2018) sobre los TBC, y en la cual, tras aplicar encuestas al personal a cargo, revelaron que los estudiantes le dedicaban mayor tiempo a las actividades laborales que a las escolares, e incluso, cómo cada vez más, los jóvenes relacionan menos la escuela como una vía de crecimiento personal. Con esto se puede comenzar a comprender que más que dificultades para la aprehensión del texto literario, los estudiantes que viven en situaciones de marginalidad enfrentan mayores obstáculos para crecer académicamente, al igual que para acceder a los bienes culturales específicos como la literatura, lo que implica que viven en una doble situación de exclusión, pues si se tiene mayor necesidad económica y laboral, se privilegiarán estas, por encima de la lectura.

Quien también realiza reflexiones importantes sobre el sistema escolar como una institución política es la italiana Rosanda (1985), quien asegura que la escuela es un instrumento para reproducir una sociedad de privilegios. Para ella, el sistema escolar es un fin en sí, “un cuerpo separado, esencial destinado a autoalimentarse” (1985: 133) que produce roles y se convierte el mismo en un rol social. “No es sorprendente que las masas estudiantiles resientan esta condición como una frustración. Quien continúa sus estudios después de los años de escolaridad obligatoria cree entrar en competición por una selección que, como antaño, debería asegurarle una condición social más elevada” (1985: 134).

Aunque estas reflexiones podrían parecer distantes al contexto del TBC o del SABES, el sistema educativo global sigue enmarcado en las mismas premisas; pues como señala Rossanda, el estudiante se da cuenta de la imposibilidad de convertirse en un “cuadro” y después resiente la incongruencia de la estratificación y el sistema se vuelve “injusto”; esto aunado a que el desarrollo cultural entra en conflicto al ser relegado a una simple mercancía y está en desventaja por una “intolerable unidimensionalidad social”.

Para las clases dirigentes, señala Rosanda, las vías de salida a esta problemática del sistema educativo se reducen a un regreso explícito a la funcionalidad de la escuela como una reproductora de los roles sociales, pero ello, representa un doble inconveniente, porque exige una planificación rígida de las necesidades y un sistema “coercitivo incapaz de imponerla” (1985: 135). La segunda opción sería que existiera una renuncia a la funcionalidad de la escuela como reproductora de roles sociales, sin que esto sea una garantía de utilidad para la sociedad; es decir, que se liberaría al sistema escolar de la responsabilidad de garantizarle al estudiante por medio de títulos “el valor de cambio”. “El impacto entre instrucción y fin social de la instrucción es anulado en apariencia; en realidad, es llevado fuera del sistema escolar y ocultado” (1985: 136).

Para concluir este abordaje teórico desde la sociología, retomo la reflexión de Bourdieu (2003) sobre cómo *prácticas culturales* como la lectura están “estrechamente ligadas” al nivel educativo y al origen social de los estudiantes y bajo esta premisa, utiliza el término de *nobleza cultural* para referirse a un grupo beneficiado que ha tenido, principalmente por su origen social, mayor facilidad para acercarse a la cultura. “La definición dominante del modo de apropiación legítimo de la cultura y de la obra de arte favorece, hasta en el terreno escolar, a los que han tenido acceso a la cultura legítima muy pronto” (2003: 233).

Desde esta perspectiva, el consumo de la lectura como *práctica cultural* se da a través de un proceso de comunicación, de “un acto de desciframiento, de decodificación, que supone el dominio práctico o explícito de una cifra o de un código” (2003: 233) y en donde la obra de arte toma un sentido para quien está *provisto de cultura* y es capaz de interpretarla, mientras que para el espectador desprovisto de este, no podrá acercarse a su comprensión. El código, también llamado “cultura”, funciona entonces como un *capital cultural* que está distribuido de forma desigual entre los espectadores. A esto se le suma, la idea de disposición estética y que puede considerarse como la capacidad en sí misma y por sí misma de acercarse a las obras de arte legítimas, ya sean consagradas o no.

Aunque Bourdieu reconoce la intención del artista como un productor autónomo de sentido, le da peso a la “ciencia del gusto y del consumo cultural” como promotores de ciertas “elecciones”, tales como cierto tipo de música o de lectura. Esta última premisa, explica que el acercamiento al texto literario está condicionado por la disposición estética, que, a su vez, está influenciada por el origen social. No obstante, lo que se propone en este trabajo de investigación, son herramientas didácticas que fortalezcan la disposición estética innata de los estudiantes hacia el objeto literario y, que este, sea accesible para todos aquellos que cursan dichas asignaturas en las aulas escolares.

## 2.5 La educación como sistema reproductor

Como retoma Bourdieu (2008) de Durkheim, cada sociedad tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza irresistible y no somos nosotros quienes determinamos las costumbres y las ideas que rigen a la sociedad en la que estamos inmersos; estas son producto de la vida en común y expresan las necesidades sociales, además de ser el resultado de las contribuciones de la humanidad en su totalidad.

Por ello, es necesario ahondar en los aspectos sociopedagógicos que se utilizarán en este trabajo, debido a que es crucial que esta cumpla los criterios del pensamiento científico y cuente con la vigilancia epistemológica necesaria<sup>39</sup> para asegurar la pertinencia de los preceptos propuestos en este trabajo de investigación. Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2008) también mencionan que la epistemología se diferencia de una metodología abstracta por

---

<sup>39</sup> Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2008) en el *Oficio del Sociólogo*, utiliza el concepto de vigilancia epistemológica para hacer referencia a la actitud que debemos tomar los investigadores para encontrar y tener conocimiento del error en la práctica científica y de los mecanismos que lo generan para superarlos.

su búsqueda de identificar el error y construir la lógica del descubrimiento de la verdad contra el error, con métodos que incluyen una rectificación metódica y permanente; como exponen:

A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en chucherías de laboratorio, solo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos [...] señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma (2008: 2021).

Durante la observación y la experimentación que realiza el científico como parte de su proceso de investigación, Bourdieu hace hincapié en que este establezca una relación con su objeto que no se base en “puro conocimiento” pues, es necesario que se desmonten “las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición, para sustituirlas por el conjunto de criterios abstractos” (2008: 33) como la profesión o el nivel de educación de un sujeto de estudio. Al incluir estos aspectos en la investigación, el descubrimiento no se reduce a una lectura simple. También reconocen los riesgos de resumir a mero azar, el descubrimiento científico, ya que, esto deja de lado que el acto de descubrir conduce a la solución de un problema abstracto y que busca romper las relaciones “más aparentes” para develar un nuevo sistema de relaciones entre los elementos. Este es uno de los fines de esta investigación: hacer visible las relaciones de desigualdad existentes en el ámbito educativo, en un contexto muy particular, como el TBC o el SABES, y así proponer una estrategia de enseñanza, basada en la hermenéutica, que ofrezca una posibilidad de obtener una lectura crítica y estética de la literatura.

Uno de los conceptos clave que también se utiliza en este proyecto de investigación es la autonomía, y para sustentarla teóricamente, retomo a Paulo Freire (2004), pedagogo brasileño que reconoce la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica, ya que, mientras más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, más se construye y desarrolla la curiosidad epistemológica. Para Freire, es indispensable el respeto a la autonomía del educando, pues el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud y lenguaje, transgrede los principios éticos de la existencia. Es necesario, por lo tanto, que quien se está formando sea asumido como un sujeto de producción del saber, en los términos de Freire, y que quien enseña sea consciente que su labor no está limitado a una mera transferencia de conocimiento, sino que tenga posibilidades de producción o construcción de su aprendizaje. También es prioritario que, en esta lógica del respeto al educando, el docente respete aquellos saberes que se han construido en la práctica comunitaria. En sus palabras, es necesario que se

enseñe con rigor metódico para aproximarse a los objetos cognoscibles. Una de las premisas más importantes del teórico brasileño, es que los educandos sean vistos como seres históricos, con capacidad de intervenir y conocer el mundo que los rodea, ya que, la formación no es adiestramiento, por lo tanto, también es necesario que esta labor se respalde con investigación, pues no hay investigación sin enseñanza, ni viceversa. El pensar adecuadamente (como se persigue con la educación) es una exigencia que convoca a la curiosidad epistemológica, según expone Freire.

La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho pura experiencia. Pensar, acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando (2004: 15).

Tras este breve esbozo de la pedagogía crítica, conviene reparar en una de las principales reflexiones de Freire como educador, pues nunca separa la labor de enseñanza de la acción política. El brasileño se dedicó a la alfabetización de adultos, lo que visualizaba como un acto político de conocimiento y, por lo tanto, “un acto creador”, donde el aprendizaje de la lecto escritura no se reducía a la enseñanza de meras palabras o sílabas. En “La importancia del acto de leer” (1991), Freire recalca que, el proceso de alfabetización incluye a un sujeto, y al necesitar este ayuda del educador, ocurre una acción pedagógica donde ambos participan de forma activa, pues la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Es a partir de estos procesos de enseñanza, que también puede trabajarse en construir lecturas críticas del mundo y de la realidad, lo que puede constituirse en un instrumento que, como retoma del filósofo y sociólogo, Antonio Gramsci, puede devenir en una “acción contrahegemónica”.

Portantiero (1985) retoma algunos de los conceptos más importantes de Antonio Gramsci, y quien considera que la función de la escuela es organizar la tarea formativa del Estado, y elaborar un consenso ideológico. Para explicar esto, es importante concebir la hegemonía según los términos del italiano. Para Gramsci, esta es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones y es ese espacio un lugar de lucha entre hegemonías y no un residuo cultural de la dominación económica de clases. La construcción de la hegemonía, entonces, implica una relación pedagógica por parte de quienes ejercen la dominación como de quienes procuran subvertirla. En palabras de Portantiero, la hegemonía según Gramsci “se condensa cuando logra crear un hombre colectivo, un conformismo social que adecuó la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción

y, por ende, elabora nuevos tipos de individuos” (1985: 44). Ahora bien, para abundar en el término, retomaría las palabras de Gramsci en “La hegemonía como relación educativa”, en donde explica que toda relación de hegemonía es necesariamente un *rapport* psicológico, además de reflexionar que todo Estado tiende a crear y mantener un cierto tipo de civilización, por lo que también tiende a desaparecer ciertas costumbres y actitudes para difundir algunas otras.

En estos términos, el Estado se concibe como “educador” al crear un nuevo tipo de civilización, y es un instrumento de racionalización, de aceleración y de taylorización, pues “actúa según un plan, presiona, incita, solicita y castiga porque, creadas las condiciones en que es posible un determinado modo de vida, la acción u omisión criminal debe tener una sanción punitiva, de alcance moral, y no solo un juicio de peligrosidad genérica” (1985: 59).

Para ello, retomo a Forero Bulla (2010) quien asevera que la metodología cualitativa se interesa principalmente por captar la realidad social desde la “mirada” de quienes la conforman y le dan vida, y los investigadores centran su indagación en la manera en la que se construye el espacio llamado realidad social. Álvarez-Gayou (2003) retoma las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa. La primera se enfoca en la medición y cuantificación para, a partir de ello, realizar inferencias o generalizaciones; mientras que la segunda pretende comprender y explicar los comportamientos humanos.

Uno de los enfoques teóricos que retoma Álvarez-Gayou (2013) es la fenomenología que, como expuse en los antecedentes, fue impulsada por Husserl a mediados de 1890, y se centra en las experiencias personales de los seres humanos y su vinculación con el mundo. Una de las premisas retomadas por Álvarez-Gayou, se centra en que las percepciones de la persona evidencian su existencia en el mundo no como lo piensa, sino cómo lo vive; es así que la experiencia vivida es uno de los elementos cruciales de esta corriente. A su vez, el autor retoma el trabajo de John Cresswell para señalar los elementos cruciales en el análisis fenomenológico; específicamente, la búsqueda de la estructura o esencia del significado de una experiencia. Asimismo, como confiar en la intuición, la imaginación y las estructuras universales para aprender de las experiencias, y enfocarse en cómo una persona experimenta un fenómeno. En este sentido, Álvarez-Gayou dirige sus preguntas hacia una comprensión del significado de la experiencia vivida para la otra persona, mientras que, en el análisis de los datos, hay un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, con lo que se transforma dicha experiencia en una “expresión textual”, como ejemplifica a continuación: “La persona que investiga selecciona

palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas” (2003: 88).

Para el proceso de los datos, recabados a partir de la fenomenología, Álvarez-Gayou Jurgenson retoma al psicólogo Ulrich Sonneman, quien utilizó el término fenomenografía para referirse al registro de la experiencia subjetiva informada por el otro y a la intención de “capturar la riqueza de la experiencia, la abundancia de formas en que una persona experimenta el fenómeno” (2003: 89). Sin embargo, para atraer el análisis fenomenológico a la investigación educativa considero importante retomar a Lobos (1998), quien señala que esta tiene rasgos distintivos propios que la diferencian de otras áreas de estudio. Para ello, propone una investigación de cátedra referida al trabajo de investigación que se desarrolla en el aula y en la que analiza la relación entre docentes y estudiantes, en la cual también está involucrado el contenido a enseñar y el salón mismo, al ser un contexto situacional donde se desarrolla el acto pedagógico.

Desde esta perspectiva metodológica, es imprescindible la participación de los estudiantes y, dentro de sus principales propósitos se encuentra que alcancen su autonomía e incentivar la reflexión. Con ello, se retoma uno de los intereses centrales de esta investigación, lograr que los estudiantes construyan un sentido en el texto ficcional que privilegie la aprehensión de la obra; todo ello considerando que tienen una disposición estética innata.

Todas estas reflexiones desde la pedagogía crítica y el marxismo de Gramsci, vienen a colación para la elaboración de la intervención educativa que se propone en dos instituciones de nivel medio superior; ya que, es necesario reconocer que el auge de la educación por competencias, impulsado por las políticas públicas neoliberales desde finales del siglo pasado, ha dejado de lado a las humanidades, las ciencias sociales y las artes. Bonilla Molina (2016) señala que, en el contexto del siglo XXI, los cambios educativos se impulsan generalmente a través de reformas (generalmente, esto ocurre en países con democracias más sólidas) y en algunos casos, por revoluciones; sin embargo, estas modificaciones legislativas funcionan en muchas ocasiones como contrarreformas que procuran minimizar el impacto de conquistas sociales. Para fundamentar esto, identifica tres grandes ciclos en los procesos de reformas educativas, generadas a partir del Sistema de Naciones Unidas. El primero de ellos, fue la masificación de la educación, cuyo propósito era extender la impartición de conocimientos a diferentes sectores de la población, incluidos las zonas rurales, y que se ubica en la



reestructuración del mundo capitalista, posterior a la Segunda Guerra Mundial. El segundo ciclo ocurrió con las reformas educativas neoliberales, que iniciaron en los 80's y prosigue con la incursión de las tecnologías de la comunicación y la información, lo cual acótese durante la reestructuración económica mundial. En este periodo, comienza la promoción de la privatización y la mercantilización educativa, y finalmente, el tercer ciclo al que hace referencia Bonilla Molina, ocurre a finales de los 90's e inicios del siglo XXI, en el que comienza una estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, así como una mayor expansión de la mercantilización y de la virtualización. Este repaso histórico y social resulta importante para esta investigación, pues cabe recalcar que la pedagogía como ciencia, como señala Bonilla Molina, se centra en el estudio del ser humano en sus procesos de aprendizaje, lo cual no se limita exclusivamente al aspecto cognitivo, sino también a lo relacionado con la organización social y, la relación de esta, con la realidad histórica, económica, social o política.

Aunado a esto, Bonilla Molina también cuestiona que desde los años 50's se han impulsado una serie de "modas" educativas que solo han fragmentado el conocimiento. Dicha fragmentación ha resultado peligrosa, al servir como una herramienta ontológica y epistemológica del capitalismo para imponer su dominio. La moda más reciente a la que hace referencia el autor es la evaluación de los sistemas educativos, que ha tenido mayor auge en estas dos primeras décadas del siglo XXI, bajo la premisa de lograr el rendimiento de aprendizajes y limitarlo en áreas como la lectura y escritura; matemáticas, tecnologías y ciencias, mientras que en el caso de los docentes se parcela en el uso del tiempo escolar, el rendimiento estudiantil o la mecanización de la carrera docente.

Un ejemplo de esto, son las condiciones laborales de los profesorados, pues como señala Bonilla Molina, el centro de las reformas neoliberales hacia el sistema educativo, ha apuntalado a atacar la profesión docente a través de la estabilidad laboral y, para ello, utilizan las evaluaciones específicas o la imposición de nuevos modelos de sistemas de ingreso y ascenso en el magisterio, además de la ambigüedad en los sistemas de jubilaciones y pensiones. En síntesis, advierte que existe una tendencia a que exista un Apagón Pedagógico Global, debido a la fragmentación de la pedagogía en "modas temporales", la desvaloración institucional y social de la docencia, así como de las instituciones y de la educación pública, o la evaluación de aprendizajes enfocado en dos áreas el pensamiento lógico matemático/ lectura y escritura, un conocimiento sobre ciencias y uno más instrumental, apegado a la tecnología, lo que da una impresión de que existen aprendizajes de segundo orden.

Con este contexto, resulta imprescindible reflexionar sobre el papel de la docencia de la literatura, pues como señala Freire con base en su modelo de la pedagogía crítica, el estudiante tiene la capacidad de asumirse como un sujeto autónomo, cuya construcción del conocimiento está relacionada con su capacidad de generar una lectura crítica de la realidad que lo rodea. Las reflexiones de Freire sirven de herramienta para los educadores, al incitar a reflexionar sobre la relación de los seres humanos con el mundo y su pedagogía sirve como instrumento que, al ejercitarla, permite realizar una lectura crítica de la realidad y situar las desigualdades que experimentan los estudiantes. A partir de estas características, Santos & Nauter de Mira (2020) reconocen que la educación social tiene un gran potencial para producir cambios importantes, ya que toma en cuenta a la pedagogía y a lo social, alineada con la comprensión de lo popular, así como de herramientas útiles para la construcción de conocimientos más amplios, “en un movimiento praxiológico que articula acción, reflexión y producción de conocimiento” (2020: 98).

No obstante, para que estas consideraciones teóricas estén completas y enfocadas en el ámbito literario, es necesario retomar los principios de la diferencia poetológica, pues como recuperé de Herrera Castellanos (2019), esta estrategia permite la apreciación del texto literario desde su propia constitución y conduce al lector a una conciencia sobre la condición humana que esta manifiesta en la obra, ya que, como señala Argüelles Fernández (2017) privilegia una actitud estética centrada en el valor cognitivo de la ficción, y ubica al texto con cualidades significativas autónomas, mas no ajenas al mundo históricamente familiar. La noción de diferencia poetológica, entonces según estas argumentaciones de Argüelles Fernández, se trata de una conceptualización teórica profunda sobre el acto de lectura, que asume la validez de la noción *positum* para señalar el núcleo significativo de toda obra literaria como mero observable de la intelección ficcional que se ejecuta de forma cotidiana “y sin errar en la intuición primaria” (2017: 70). En su propuesta de intervención, Herrera Castellanos (2019) reconoce que el problema del déficit lector se encuentra en el proceso de interpretación de textos, lo que representa un obstáculo para que los estudiantes puedan avanzar de forma progresiva en el aprendizaje. Su propuesta didáctica, también basada en la diferencia poetológica de Gerigk, se centró en el supuesto de que la competencia lectora puede mejorarse con el aprendizaje de las bases generales de la hermenéutica, ya que transita de la estructura a la interpretación, además de que retoma el análisis de la condición humana.

Rodríguez (2005) realiza una reflexión de la práctica docente de la literatura, en la que considera que, al abordar un texto poético, se ponen en juego procesos de lectura y escritura

especiales, pues es en el texto literario es donde se dan con mayor intensidad los procesos de fortalecimiento de sentido crítico, además de que es un reto para la comprensión, al existir ambigüedad respecto de lo que dice y lo que oculta. Desde su perspectiva, la literatura es un hecho estético, ya que por naturaleza transforma al mundo y crea universos complejos. “Lo particular del texto poético es que hace ver lo real, el entorno, con una mirada más honda, en la cual se pone en evidencia que lo que se percibe es más material de uso [...] recuerda los vínculos ocultos de las cosas y de las acciones, genera un universo de posibilidades que superan los condicionamientos prácticos y las limitaciones vitales” (2005: 109). Aunque reconoce que el proceso de lectura de la literatura comienza en la experiencia estética que genera una práctica vital placentera, esta no se queda en el ámbito de la afectación sensible e imaginativa, y es necesario complejizar e involucrar mayores procesos de aprendizaje para los estudiantes.

Para lograr este propósito, propone cinco momentos de lectura que, además de la lectura estética, involucra la lectura literal (en donde se reconocen los elementos del texto y sus funciones), la lectura inferencial (que nos permite hacer relaciones sobre lo que está implícito en el texto, al igual que sus intenciones y las motivaciones del autor) y la lectura crítica, lo que implicar asumir una postura sobre lo leído y tomar una posición crítica frente a él. Al concebirse la lectura como un lugar para la reflexión del mundo, es preciso utilizar para lograr este propósito la diferencia poetológica, pues con ella, será posible indagar sobre las categorías ontológicas en las que se suscribe el acto narrativo. Retomando a Argüelles Fernández (2017), una de las condiciones de lectura implica el realizar una suerte de pacto con el texto, que reconozca el mundo propuesto por la inteligencia autoral y, a partir de ello, será posible proceder al reconocimiento de los segmentos anecdóticos que constituyen la eficiencia lógica y verosímil del argumento narrativo, nombrado *causa efficiens*. Conviene recordar que la interpretación bajo la diferencia poetológica implica un ejercicio de develación del mundo propuesto por la inteligencia autoral, un mundo finito que, de acuerdo con Argüelles Fernández y Gerigk, no implica cuestionar al autor sobre su intención al momento de ejercer el trabajo creativo, sino de seguir la eficiencia lógica que ha sido dispuesta con anterioridad. Todo esto, para recuperar la imagen trascendente de humanidad y que citando a Castellanos Herrera (2019), resulta más valioso para los lectores, que indagar en una imagen histórica o “en marcos referenciales teóricos de elevadísimo nivel de complejidad ante los cuales, sobre todo los jóvenes estudiantes apenas en formación, claudican” (2019: 58).

La autora ejemplifica el proceso de recuperación de la imagen de humanidad en *Santa María del Circo* de David Toscana, y cuyo tratamiento no se basa en datos biográficos-

empíricos del autor, sino en mostrar la condición humana contenida en la obra a partir de la tradición, el mito y el abandono, pues la propuesta de Gerigk plantea que la interpretación se realiza a partir de la comprensión de los nudos de acontecimientos ficcionales. El lector intérprete entonces, como señala Castellanos Herrera, logra reconocer el mundo propuesto por la inteligencia autoral y su valor cognitivo en la obra misma, y no en la existencia generacional del autor. Dicho ejercicio de interpretación implica tanto la comprensión del autor como artista, como un acercamiento a la imagen de humanidad de la obra a partir del enramado narrativo expuesto al final y que se basa en la conceptualización de los estados de ánimo de los personajes; es decir, cómo se encuentran con relación al mundo; así como en la intencionalidad significativa del autor y a quien le corresponde orientar la solución poética de tiempo y espacio. El lector percibe esto como una fotografía de la situación, y dicha producción de imágenes suscita una doble interpretación. “Esta segunda imagen expuesta como fotografía corresponde a la justificación extraficcional, o *causa finalis* de la diferencia poetológica” (2019: 62).

### CAPÍTULO III. Interpretación de textos

#### 3.1 La metamorfosis

Sin duda, uno de los autores más analizados y estudiados en la literatura ha sido Franz Kafka; al igual que su obra *La metamorfosis* (en alemán, *Die Verwandlung*), publicada por primera vez en 1915. Lizarazo Arias y Sánchez Martínez (2018) reconocen que abordar al autor de lengua alemana es un desafío y una fuente de conflicto interpretativo, ya que, por un lado, su lectura se ha hecho con un afán de deshilvanar sus posibles simbolismos y significaciones ocultas, o bien, como alusiones y buscando relacionarlo con el aspecto socio político de su tiempo. Argüelles Fernández y Herrera Cadena (2019) retoman las elucidaciones de Peter von Matt en Oliver Jahraus y Stefan Neuhaus, al sostener que ningún otro autor, como Kafka, ha sido leído con tanta seriedad y entrega. De igual forma, citan a Kundera, quien acusa a sus intérpretes de ahogarlo en su biografía y ocuparse en sus supuestos complejos, problemáticas familiares, su religión, su sexualidad o sus posturas personales, sin averiguar por qué su obra es bella e importante.

Es por ello, que retomando los principios de Gerigk y la *diferencia poetológica*, y como acotan Argüelles Fernández y Herrera Cadena (2019), la labor hermenéutica de la interpretación de su obra resulta un paradigma para los investigadores literarios y para quienes no lo somos *per se*. Un ejemplo de ello es la compilación que realizan Lizarazo Arias y Sánchez Martínez (y que citan Argüelles Fernández y Herrera Cadena, 2019) sobre Kafka, en donde,

ninguno de los académicos que retoman proviene de los estudios literarios<sup>40</sup>. En este sentido, se pretende analizar la obra de Kafka, no bajo prejuicios psico biográficos, ideológicos o especulaciones sobre su vida, más bien como Argüelles Fernández y Herrera Cadena mencionan, para vindicar el estudio de la obra como objeto estético y trascendente.

### 3.1.1 El narrador en *La metamorfosis*

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de analizar un relato es enfocarse en el narrador. Como menciona Barceló (2008), su elección es fundamental al ser quien filtra la información, toma decisiones respecto a lo manifestado y omitido, muestra escenas y guía a los lectores a través del tiempo de la historia; además de ser relevante, porque el efecto del relato dependerá de que su elección sea la mejor posible.

De acuerdo con las características de la literatura fantástica que se han mencionado con anterioridad, es imprescindible que el narrador provoque un efecto de ambigüedad o sobresalto; es decir, que vea su realidad trastocada por la falta de explicación racional a la aparición de los elementos fantásticos; como Barceló señala, no es posible utilizar un narrador “convencional, decimonónico, omnisciente, que nos impone sus propias valoraciones y nos mueve a su capricho a lo largo de la historia, porque eso produce en el lector una sensación abrumadora de control sobre la materia que no casa con los propósitos de un texto fantástico, y elimina la posibilidad de indicarnos los agujeros [...]” (2008: 20-21).

La literatura fantástica, para Barceló, requiere de recrear una atmósfera de misterio y, para ello, debe generar una sensación de nunca llegar al final de una explicación, porque simple y llanamente, no existe una explicación alguna. “El fantástico explicado produce en el lector una sensación anticlimática, banaliza la historia y traiciona su propia intención, que es la de crear inquietud e incomodidad, y la de impulsar la reflexión sobre la solidez del mundo que nos rodea” (2008: 23). En este sentido, recomienda que en la narración se ignore la comprensión de la totalidad de los acontecimientos, lo cual puede lograrse con la ignorancia del narrador (primera persona)<sup>41</sup>; o bien, la ignorancia del protagonista y el conocimiento del

---

<sup>40</sup> En *Kafka. Las Escenas de lo humano* (2018) escriben sobre el escritor checo Lizarazo Arias, doctor en filosofía; Sánchez Martínez proviene del ámbito de las Ciencias Sociales; Mier Garza quien es profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación; Lazo Briones del Departamento de Filosofía o Montes de Oca Villatoro, también de la división de Ciencias Sociales, por mencionar algunos.

<sup>41</sup> Para lograr este efecto, Barceló (2008) explica que el narrador protagonista en primera persona, puede ignorar lo que acontece a cabalidad, lo que provoca que el lector no tenga mayor información que aquello que el narrador comparte, por lo que experimenta una sensación de misterio e impotencia.

narrador (tercera persona)<sup>42</sup>. También señala que este efecto puede lograrse si el narrador y el protagonista saben más que el lector, pero este último, permanece en la ignorancia. Posterior a estas elecciones, según Barceló, debería de decidirse qué tanto participará el narrador en la historia; por ejemplo, el narrador en primera persona, homodiegético, produce una alta identificación con el lector y logra su confianza, y ayuda a aumentar el clima de tensión.

También podría darse el caso de un doble narrador, donde el primero relata una historia que le contaron, y le cede la palabra a un segundo ausente, a quien no es posible interpelar. Otra de las anotaciones que realiza Barceló es que, en el siglo XIX, era común utilizar el recurso de un narrador en tercera persona, que lo sabe todo, pero que niega información tanto al lector, como al protagonista. Este tipo de narrador, según Barceló, tiene la posibilidad de acercarnos a los pensamientos y sentimientos de otros personajes y puede presentar o explicar escenas donde no está presente el protagonista; lo que también significa que se pueda presentar y describir la apariencia externa de los personajes o el efecto que produce en los demás. Sin embargo, la misma autora reconoce que esta tercera persona puede ser “más manipuladora y artificial”, porque puede omitir información de manera deliberada (como ya se ha expuesto anteriormente en los ejemplos de la vacilación); es decir, puede existir un efecto sorpresa con su uso. A todo esto, es imperioso preguntarse: ¿Qué pasa con el narrador de *La metamorfosis*? En efecto, según los criterios de Barceló, se trata de un narrador en tercera persona, heterodiegético, pero que enfrenta serias complicaciones, pues por sus características, pareciera que no cumple todos los requisitos para formar parte de dicha clasificación.

Beristáin (1995) apunta que la narración en tercera persona es realizada por una primera persona implícita, y suele relatar hechos pretéritos en relación con un presente, que corresponden al momento de realizar el acto de narrar. Para abundar más sobre este tipo de narración, retoma la clasificación de Genette, según la distancia del narrador sobre los hechos narrados. Con la oración de apertura, “Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo (2021:7) el narrador es evidentemente heterodiegético, al momento de no participar en los hechos como personaje, sino como un testigo que describe, incluso, su aspecto físico y resalta sus patas o los puntos blancos en su nuevo cuerpo de insecto, así como su estado anímico, al ser “un esclavo del jefe, sin agallas ni juicio” (2021: 9). Sin embargo, el narrador también parece que opera como homodiegético, al participar como

---

<sup>42</sup> La elección de la tercera persona muestra cosas al lector que el protagonista ignora, de acuerdo con Barceló, lo que ayuda a crear tensión, pero no misterio, pues el lector sabe en qué puntos pueden encontrarse los monstruos, porque el narrador ya se lo ha dicho, pero el protagonista lo ignora.

personaje, al tomar el punto de vista del propio Gregorio: “¿Qué iba a hacer ahora? El siguiente tren salía a las siete, para tomarlo tendría que haberse apresurado con locura, el muestrario aún no estaba empaquetado y él mismo no se encontraba nada dispuesto y ágil” (2021: 9). Esta cita puede parecer engañosa con el uso de *él mismo*, y con la pregunta que parece dirigida del narrador a sí mismo. No obstante, más adelante es más claro el uso de una narración participante, en una de las escenas más emblemáticas del relato, cuando Gregorio forcejea con su madre y hermana, al intentar evitar que quitaran todos los muebles de su habitación. “[...] veía claramente la intención de Grete; quería llevar a la madre a un lugar seguro y luego echarlo de la pared. Bueno, ¡que lo intentara! Él permanecería sobre su cuadro y no renunciaría a él. Preferiría saltarle a Grete a la cara” (2021: 43).

En *La metamorfosis* es un hecho innegable la conversión de Gregorio en un insecto, pues esta anécdota es la que le da sentido a la totalidad de la historia, y en ningún momento, los personajes se cuestionan si ha ocurrido o no la transformación. El temor y la repulsión que sienten ante su presencia, confirman su existencia en el mundo ficcional. Sin embargo, lo que sí se cuestiona en el relato, o más bien, lo que resulta ambiguo es la relación exacta que mantiene con su familia. Un ejemplo clave de ello, es el cambio, también físico del padre ante la transformación, pues pasa de ser un hombre que yace la mayoría del tiempo en su cama, que usa bastón y que no está en condiciones de levantarse, a ser un hombre erguido, emprendedor, vigoroso y elegante. Cabe aquí resaltar que, es la misma inteligencia autoral, quien genera esta vacilación en los términos de Todorov, ello en virtud de que Gregorio se cuestiona: “¿Era éste todavía el padre?, ¿El mismo hombre que yacía sepultado en la cama, cuando, en otros tiempos, Gregorio salía en viaje de negocios? ¿El mismo que, la tarde en que volvía, lo recibía en bata sentado en su sillón y que no estaba en condiciones de levantarse [...]?” (2021: 45). Otro ejemplo de esta vacilación está en la situación económica de la familia que el narrador describe en la ruina, sin embargo, posteriormente, se da a conocer que no pierden todo el dinero y aún queda una pequeña fortuna.

De esta forma Gregorio se enteró muy bien (el padre solía repetir con frecuencia sus explicaciones, en parte porque él mismo ya hacía tiempo que no se ocupaba de estas cosas y en parte porque la madre no entendía todo a la primera) sobre que, a pesar de la desgracia, todavía quedaba una pequeña fortuna que los intereses, aún intactos, habían hecho aumentar un poco más durante todo este tiempo (2021: 35).

Con esta cita, se da a entender que el cambio repentino en la situación económica, lo desconoce tanto Gregorio como el lector, pues al inicio del relato, el narrador nos da a entender

que el hecho de que el protagonista esté sujeto al trabajo en el almacén es, justamente, por la ruina financiera. Lo que lleva a cuestionarnos si es un ocultamiento deliberado por parte del mismo narrador, pues pareciera que no solo Gregorio y su familia sufren una metamorfosis, también las verdades que se presentan como tal en el mundo ficcional. Sin embargo, además de este aspecto en el narrador, es importante esclarecer cuáles son las estrategias narrativas fundamentales.

### 3.1.2 *La metamorfosis* como proceso de deshumanización

Como recuperé de Benedetti (1968), para clasificar un relato como *nouvelle*, es necesario que se narre un proceso, una transformación completa en sí misma y que exista una tensión paulatina. Kunz (1991) también retoma algunos conceptos acerca de la *nouvelle*, ya que, señala que esta se distingue por el conflicto entre lo habitual-cotidiano y lo inesperado-arbitrario, lo que nos lleva a reflexionar sobre el elemento sorpresivo y fantástico que contiene *La metamorfosis*.

Con anterioridad comenté que la anécdota inesperada que acontece en la obra de Kafka es la transformación de Gregorio, sin explicación alguna. Esto nos supone que se cuestione a qué categoría de lo fantástico –según Todorov– podría pertenecer esta obra pues, por un lado, podría formar parte de lo *maravilloso-fantástico*, al obligar al lector el aceptar la idea de que Samsa es un insecto, sin necesidad de explicación lógica o racional sobre su transformación; sin embargo, para que cumpliera este criterio sería necesario que los personajes también asumieran esta realidad y, en el relato, esto no ocurre. Existe una actitud de extrañeza frente a su conversión, por lo que en este trabajo se inclina a catalogar este relato como *fantástico extraño*.

Reisz (2001) reconoce esta ambigüedad en la narración, pero considera que al asumir los personajes sin cuestionamiento la transformación de Gregorio, es sentido como uno de los imposibles de la historia. *La metamorfosis* constituye una transgresión de las leyes naturales, el no cuestionamiento de esta transgresión se siente a su vez como una transgresión de las leyes psíquicas y sociales que “junto con las naturales forman parte de nuestra noción de realidad” (2001: 218). Este reconocimiento y aceptación de lo fantástico no deja de lado la posibilidad de lo siniestro y lo extraño en la historia, pues para Reisz la adaptación de los personajes al suceso imposible, se erige en el imposible que atenta contra un “orden normal”; pero ¿cuáles son los parámetros de normalidad para Gregorio y su familia?



Como retoma Argüelles Fernández (2006) de Gergik, es primordial en el ejercicio del hermenauta, comprender los nudos de acontecimientos ficcionales que se desarrollan al interior del mundo ficcional para atender los registros de comprensión del lector-intérprete y que se trata de aquel que evita en el proceso de lectura, verter sus propias actitudes y sentimientos. Sin embargo, este ejercicio debe ir de la mano del reconocimiento del mundo ficcional propuesto por el autor, a partir de la *causa efficiens* y que, en otras palabras, se trata de distinguir la lógica del trabajo poético interno de la obra. Un ejemplo de ello es la identificación del proceso de deshumanización al que se somete a Gregorio y que ocurre en tres fases y que corresponde a la cantidad de capítulos de la historia. Este proceso, incluye, la transformación de la familia y de los personajes respecto a Gregorio-insecto, al igual que el proceso de deshumanización paulatina que sufre el mismo personaje.

En el primer capítulo, la anécdota inicial es la transformación de Gregorio, sin explicación aparente en insecto, lo que se da en un ambiente melancólico y difuso. “La mirada de Gregorio se dirigió en seguida hacia la ventana y el lluvioso tiempo; se oía caer gotas de lluvia sobre la chapa del alféizar de la ventana que lo ponían muy melancólico y pensó: ¿Qué pasaría si durmiera un poco más y olvidara todas las excentricidades?” (2021: 7-8).

A partir de este preámbulo, se desenvuelve una escena en donde los padres buscan a Gregorio con desesperación. Aunque la explicación de su tardanza es que se ha convertido en un insecto, los personajes atribuyen este retraso a una irresponsabilidad de su parte y a su carácter sumiso. Sin embargo, esta docilidad no es voluntaria, Gregorio está sometido a un trabajo para pagar la deuda de su familia y su primera metamorfosis sucede como una suerte de cambio frente a ese agobio. No solo enfrenta la presión de la deuda familiar y del jefe, quien le reprocha su falta. “Yo le tenía a usted por un hombre formal y sensato; ahora de repente parece que quiere usted empezar a hacer alarde de extravagancias extrañas” (2021: 16-17). La existencia de Gregorio y su familia se ve trastocada entonces por su metamorfosis, y es a partir de ahí que comienzan a desencadenarse los cambios de los personajes.

Ya se ha dejado constancia de las reflexiones de Barceló (2008) en torno al efecto de ambigüedad necesario en el relato fantástico, lo que puede lograrse si el narrador sabe más que el lector y este permanece en el desconocimiento. En Kafka y *La metamorfosis*, se puede analizar este efecto en el segundo capítulo, donde, empieza a develarse la imagen que se nos presenta de los personajes. Para ello, conviene reflexionar sobre el *efecto* de Gregorio sobre su familia. El padre, la madre, la hermana, la criada e, incluso, el apoderado siente miedo y/o

repugnancia ante Gregorio y el único personaje que no experimenta ninguna de estas sensaciones ante su presencia es la asistente, quien incluso, le dirige la palabra, aunque solo utiliza insultos y denostaciones, lo que da muestra de la pérdida de humanidad que experimenta, al no ser tratado dignamente.

Cada uno de estos capítulos está integrado por clímax individuales, cuyos efectos van acrecentándose conforme avanza el relato. En cada uno de estos, existe una confrontación con el padre y la familia. El primer capítulo concluye, al lograr Gregorio salir de su cuarto y develarse como insecto; con esto, los personajes huyen, incluido el apoderado. Solo en ese momento, Gregorio parece tener alguna especie de reconocimiento de la familia; ya que, por un lado, cuando intenta hablar, nadie lo entiende, aunque la madre supone que podría estar enfermo. Solo el apoderado reconoce la voz de un animal, lo cual pasa desapercibido por su familia. El clímax de este capítulo está en la develación de su nuevo aspecto y, por consiguiente, en la afrenta que tiene con el padre, quien lo recluye en su habitación. “Entonces el padre le dio por detrás un fuerte empujón que le produjo un auténtico alivio y Gregorio entró profundamente en su habitación sangrando con intensidad. La puerta fue cerrada con el bastón y a continuación se hizo, por fin, el silencio” (2021: 26).

*La metamorfosis* contenida en los siguientes capítulos se expone en los cambios de los personajes. Por un lado, la hermana aparece como la única que le procura alimento y cuidado, pero a su vez (en el tercer capítulo) es la primera en pedir que deben “quitarse de encima” a Gregorio como insecto. “No quiero, ante esta bestia, pronunciar el nombre de mi hermano y por eso solamente digo: tenemos que quitárnoslo de encima. Hemos hecho todo lo humanamente posible por cuidarlo y aceptarlo; creo que nadie puede hacernos el menor reproche” (2021: 62). Esta última develación, choca con las primeras acciones de Grete de alimentarlo, incluso, darle a degustar comida. La situación económica de la familia –un eje narrativo importante en esta historia- también tiene una transformación, pues de cargar todos los gastos Gregorio, pasa a ser la “paria”, al no poder trabajar, ni salir del cuarto. El resto de su familia, que antes no trabaja o tenía aspiraciones a futuro, se ve obligada a emplearse, e incluso, reciben huéspedes en su casa.

En el segundo capítulo, también se devela que pese a la creencia de Gregorio que su familia había perdido todas sus riquezas, después de un mal negocio ocurrido hace cinco años, aún queda una pequeña fortuna. Como señala Barceló (2008), con el narrador en tercera persona puede darse el caso de que se omita información de manera deliberada, lo que podría

apuntalarse que ocurre en *La metamorfosis*. En particular, en el primer capítulo, con la llegada del apoderado a la casa, y en el tercero, cuando el quiebre económico se vuelve una realidad en el mundo ficcional.

Una de las escenas, en donde es posible analizar a la hermana de Gregorio (así como el proceso de deshumanización del personaje), es cuando con el paso del tiempo, Grete se percató que su hermano disfrutaba colocarse en varios puntos de la pared y propone quitar los muebles para que pueda moverse “con libertad”. Aunque la madre se resiste a esta idea, porque al retirarle los muebles, perderían la esperanza en su mejoría y lo abandonarían sin consideración alguna.

Aunque Gregorio es descrito como un personaje pasivo y sumiso, por ejemplo, ante el apoderado y ante su misma familia, al cargar con todo el trabajo como sostén económico; en el segundo capítulo, existe un atisbo de rebeldía, pues decide intervenir en el retiro de sus muebles y colocarse encima de un cuadro. “...le vaciaban su habitación, le quitaban todo aquello a lo que le tenía cariño” (2021:42). Con esta escena, se llega al segundo clímax, pues cuando la madre regresa a la habitación y ve a Gregorio como insecto, inicia una pelea que se intensifica con la llegada del padre. Esta es una de las escenas, donde puede verse con claridad el proceso de *deshumanización*, pues, aunque Gregorio está herido físicamente, tras caerle una sustancia corrosiva contenida en un frasco de vidrio que rompe la hermana, su familia prefiere procurar a la madre que solo está asustada, sin ninguna herida física. Finalmente, el padre llega a la casa, y confunde la situación con una actitud de violencia por parte de Gregorio, y empieza a aventarle manzanas, lo que ocasiona, con posterioridad, su fallecimiento.

A partir de esta escena, la pérdida del sentido humano en Gregorio se vuelve aún más nítido y lamentable, pues sufre un completo abandono: su habitación se llena de polvo y suciedad, Gregorio se coloca en “el rincón más sucio” como una forma de reprochar la negligencia de su familia; su hermana decide no limpiarle y nadie le procura su herida. Gregorio va perdiendo también más capacidades humanas pues, “día a día, veía cada vez con menos claridad las cosas que ni siquiera estaban muy alejadas: ya no podría ver el hospital que estaba enfrente, cuya visión constante había antes maldecido y si no hubiera sabido muy bien que vivía en la tranquila pero central Charlottenstrasse, podría haber creído que veía desde su ventana un desierto en el que el cielo gris y la gris tierra se unían sin poder distinguirse uno de otra” 2021: 35). Finalmente, Gregorio al morir, solo deja un cuerpo “plano y seco”, y su cadáver es

desechado por la asistencia sin mención de un rito funerario. Gregorio es olvidado, no como el ser humano que fue, sino como un estorbo, sin rastro de humanidad.

Para concluir el análisis del proceso de deshumanización, conviene reflexionar ¿de qué forma se dirigen a Gregorio el resto de los personajes? La asistenta se comunica con él a través de insultos, “Ven aquí, viejo escarabajo pelotero” (2021: 55) y es la única que no siente hacia él temor o asco alguno. Por otra parte, aunque la hermana siente repulsión hacia él, le procura alimento por un tiempo (lo que podría suponerse que realiza con la esperanza de que regrese como humano y le pague el conservatorio de música), hasta que pide que Gregorio sea expulsado de la familia. La madre, en tanto, mantiene una actitud de temor profundo, al igual que el padre, quien también ejerce hacia él una postura violenta. El padre es, tal vez, el personaje que mayor transformación experimenta, pues pasa de ser un hombre “sepultado en la cama” y débil, a convertirse en un hombre con talante fuerte y una “mirada despierta y atenta”. Aunque la madre ocupa generalmente un rol de súplica por la vida de Gregorio, también cede ante la presión de la hija que lo acusa de intentar adueñarse de la casa y de desear la muerte de los padres.

La aparición de los tres huéspedes con barba, también contiene elementos significativos para el proceso de transformación de los personajes, pues antes del último incidente con Gregorio, debido a su ruina económica, la familia se ve obligada a mantener un papel sumiso ante sus inquilinos. Cuando estos se percatan de la existencia de Gregorio-insecto, provocan la pelea que conllevará a su muerte; sin embargo, la historia no concluye con el fallecimiento del protagonista, sino con la última transformación de la familia que, lejos de la desdicha, retoman las esperanzas a futuro, e incluso, consideran la posibilidad de casar a Grete.

Muchas de las interpretaciones sobre *La metamorfosis* se basan en el absurdo como hilo conductor de la narración. Sánchez Martínez en *Kafka. Las escenas de lo humano*, reconoce que en esta obra los acontecimientos fantásticos abrazan una realidad cotidiana, y denomina como *kafkiano* la “contaminación permanente de lo irreal y absurdo” (2018: 48). Para sustentar esto, retoma que el escritor es reconocido como una de las figuras centrales en la contingencia del surrealismo, a la desarmonización del realismo por la intromisión de lo fantástico y, en donde *La metamorfosis*, representa un desorden intenso y una aparición de lo maravilloso como negación de la realidad y en el que un acontecimiento único transforma la realidad en un escenario. En esta compilación de ensayos, Lazo Briones (2018) también hace referencia a la conversión en insecto como una metáfora de la existencia como una negación y una falta de

trascendencia; así como una crítica hacia las condiciones de trabajo, sus supuestas ganancias y lo inútil que puede resultar el esfuerzo realizado diariamente para lograr la supervivencia. El abordaje de lo absurdo es para el autor, comparable con las elucidaciones de Albert Camus, quien considera que se debe vencer la tentación de considerar la aniquilación de la vida o el suicidio, para enfrentarse a lo absurdo de un trabajo inútil, extenuante y repetitivo. De acuerdo con su análisis, Gregorio opta por dejarse morir de inanición, al enfrentar el desprecio de su familia y al enfrentarse a la inutilidad absoluta, pese al duro trabajo que ha realizado; en otras palabras, el absurdo se convierte en un disparador del suicidio.

Sin embargo, en este análisis se rechaza esta interpretación, pues el suicidio no parece ser en el relato la intención de Gregorio y Sánchez Martínez pasa por alto una de las *causas efficiens* más importante en la historia: la última afrenta que tiene Gregorio con su padre y quien le arroja manzanas a su caparazón. No es la inanición, como una decisión individual la que ocasiona la muerte, sino la falta de atención hacia la herida provocada y la negligencia que sufre lo que le quita la vida. A esto se le suma que Sánchez Martínez sustenta su análisis en el paso psicobiográfico del autor, ya que considera, que la complejidad de sus personajes podría estar propiciada debido a sus circunstancias personales –la relación con un padre autoritario, sus vacilaciones en el compromiso con uno de sus grandes amores y su situación con un trabajo rutinario y como “ciudadano de segunda clase”, al ser parte de una minoría discriminada como judío. El autor también recupera las reflexiones de Deleuze y Guattari en su obra *Kafka. Por una literatura menor* (1975) y quienes clasifican en esta categoría, a aquella que se realiza una minoría dentro de una lengua mayor. Su primera característica es que el idioma se ve afectado por un coeficiente de desterritorialización y que, en el caso de Kafka, sería la imposibilidad en su época de que los judíos accedieran a la escritura. En segundo lugar, en las literaturas menores según -Deleuze y Guattari- todo es político (1975: 28), pues cada problema individual conecta con lo político. Ello contrasta con lo que llaman las grandes literaturas, en donde un problema como lo familiar o conyugal, se une a otros no individuales y dejan de trasfondo al medio social; es decir que, de acuerdo con estos autores y como retoma Sánchez Martínez, en Kafka, “la puesta en escena de los debates y oposiciones en las fibras microscópicas que componen lo colectivo para buscar revolucionarlo mediante su enunciación (2018: 107); es decir, en su obra se provoca una reflexión sobre el papel del individuo en el todo social.

Retomando a Gerigk en Arguelles Fernández (2006), es importante identificar la *causa finalis* en *La metamorfosis*, es decir, la consolidación verosímil del nudo diegético. Para ello, retomaré una de las consideraciones que recupera Mariño Espuelas (2008) sobre lo fantástico

y que reconocen que su origen se da en ambientes normales o cotidianos, pero se manifiestan a través de una experiencia que trastoca los límites de lo posible y lo imposible; es decir, aunque surge en una normalidad cotidiana, como en la familia de Gregorio, se desarrolla entre lo “inconcebible” racionalmente, lo que produce sensaciones agobiantes como el misterio, la extrañeza o el terror.

*La metamorfosis* no es una historia terrorífica, sin embargo, sí podría tildarse de *extraña*, ya que, como lo señala Reisz (2001), la transformación en insecto constituye una trasgresión de las leyes naturales y la no explicación de su conversión<sup>43</sup> trastoca a su vez a las leyes psíquicas y sociales. Esta atmósfera de vacilación también se refleja en el ambiente que describe el narrador omnisciente en la diégesis: su inicio se da en una mañana melancólica, con niebla y lluvia; mientras que, al final del relato, una vez alcanzado el desenlace al morir Gregorio, llega la primavera y sale el sol a través de su ventana, con lo que su familia se dispone a disfrutar un descanso, se toma el tiempo para escribir sus justificantes en el trabajo, y a considerar los planes a futuro; en específico, el matrimonio de Grete.

Para concluir el ejercicio de interpretación, es necesario reflexionar sobre el bosquejo o imagen de humanidad contenida en la obra. Como lo señala Argüelles Fernández (2006) el ejercicio de lectura a partir de esta noción busca estar lo más cerca posible con su autor, pero entendiendo que la inteligencia autoral, no como sujeto psicológico, sino como artista y creador de una obra de arte. Esta actitud, que con bases en la filosofía de Martín Heidegger y sus reflexiones sobre la cura, la duda y el miedo, proporciona el acercamiento a la imagen de humanidad, y como retoma de Gerigk, es posible comenzar a identificar el estado de ánimo de los personajes, al cuestionarnos ¿cómo se encuentran en relación con el mundo?

Al retomar las consideraciones de Gerigk en Argüelles Fernández (2006), se propone que en lugar de recuperar la “imagen histórica” sería importante distinguir la imagen o bosquejo de la humanidad que está proyectada en la obra de arte. Con base en estas ello, conviene reflexionar sobre los personajes en *La metamorfosis* y cómo se encuentran en relación con el mundo ficcional que les rodea, al igual que las aspiraciones del protagonista y el veredicto de mundo circundante.

---

<sup>43</sup> Es notable como no existen, posibles cuestionamientos o conjeturas sobre los motivos de la conversión de Gregorio por parte de los personajes, con lo que pareciera que se acepta la lógica de su transformación; sin embargo, la familia hace lo posible por deshacerse de él.

Ya se ha reflexionado sobre el proceso de deshumanización plasmado en *La metamorfosis* a lo largo de los tres capítulos, por lo que puede aseverarse que los personajes se relacionan con el mundo circundante a través de su pérdida, sin embargo, en toda relación hay dos perspectivas por lo menos, y vale la pena reflexionar tanto sobre la relación del personaje con el mundo y la del mundo con este. En este sentido, el caso de Gregorio resulta destacable porque el hecho de ser un insecto es revelador, si se considera este tipo de criaturas son catalogadas por las Ciencias Naturales en un estatus inferior a los animales y los humanos; esto aunado a que son vistos como desagradables, según distintas convenciones culturales y sociales. En síntesis, Gregorio pierde todo rastro humanidad, por el simple cambio de aspecto a un insecto y, de forma paulatina, va perdiendo la mayoría de las funciones humanas como el gusto y la vista. El único rasgo que permanece, al menos casi hasta el final, es el intelecto y las emociones.

Aunque el resto de su familia mantiene la humanidad, al menos en aspecto físico, las formas de dirigirse hacia Gregorio, particularmente de Grete, quien pide que lo echen y del padre que, en la mayoría de las veces termina confrontándose con él, distan mucho de sentimientos como la compasión y que, en muchas culturas, es visto como un rasgo distintivo de humanidad o civilización.

Una de las genialidades de Kafka, es que con su relato fantástico nos hace reflexionar sobre uno de los cuestionamientos más añejos: ¿Qué es lo que nos hace humanos?, ¿La compasión que Gregorio muestra a su familia al final de sus días o el hartazgo de su familia y su desprecio hacia él o, incluso, ambos? Estas reflexiones, además de ajustarse al bosquejo de humanidad que propone Gerigk, también recuerdan las elucidaciones de Morin cuando habla de la ética de la comprensión y que implica el gran esfuerzo de comprender de manera desinteresada, por qué y cómo se odia o desprecia, sin excusar, ni acusar, reconociendo el error, el extravío, las ideologías o los desvíos. Dicho en sus palabras: “La comprensión no excusa ni acusa: ella nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (1999: 108).

Regresando a los cuestionamientos que propone Argüelles Fernández (2006) para abordar el bosquejo de humanidad, conviene reflexionar a qué aspira Gregorio como personaje en el mundo ficcional y cómo se relaciona con el mundo que le rodea. La respuesta es sencilla, si se retoma su molestia por el maltrato y la negligencia que sufre por parte de sus cuidadores, sin

embargo, también conviene reflexionar sobre sus características como personaje y que son descritas en el primer capítulo. Gregorio es un hombre abnegado y sumiso hasta la médula, a pesar de su formación militar, según consta en un retrato familiar donde aparece con el uniforme de teniente y del poder económico que tiene sobre su familia, pues podría incluso disponer de si su hermana va o no al conservatorio. Sin embargo, estos privilegios se vuelven absurdos y engañosos, pues siempre debe obedecer al apoderado, que incluso va a su casa, por unos minutos de retraso en su trabajo y por la presión que la familia ejerce sobre él. Visto de otra forma, previo a su conversión en insecto Gregorio –como el mismo relato lo señala- es un esclavo, a merced de su familia y de su trabajo. Aunque *La metamorfosis* lo libera de esto, continúa esclavizado en su cuarto por su propia familia y resignado a recibir sus maltratos, hasta que muere, pues ¿qué sentido tiene su vida si carece de propósitos propios y sus deseos, en la mayoría de las veces, están relacionados con lo que podría proporcionarles a los suyos, por ejemplo, pagar el conservatorio de Grete? Por ello, las reflexiones de Kafka sobre el sentido humano en *La metamorfosis* han sido clasificadas dentro del “absurdo”, sin embargo, considero que esta obra no es solo una oda a lo “absurdo”, término retomado de Camus; también es una suerte de guiño hacia uno de los paradigmas científicos más controversiales sobre aquello que nos hace o no seres humanos. Es así que, la humanidad vista desde Kafka no se limita a la dicotomía moralista de lo bueno y lo malo, tampoco reduce la complejidad del ser, con el camino del héroe, sino que plasma los recovecos existenciales de los personajes mostrando que en una sola habitación conviven la compasión, la degradación, la repulsión y el rechazo al otro.

Safranski (2013) menciona que existen numerosas teorías que intentan explicar el problema de las relaciones elementales de enemistad, y cuyas causales generalmente se atribuyen a la propia conservación de la especie, el afán de distinción, de significarse frente a otros, la voluntad de poder o el gusto por la violencia; incluso, retoma a Jean Jacques Rousseau para argumentar que la enemistad universal no cesará, y si lo hace, la paz sólo sería posible localmente en comunidades limitadas, esto bajo el presupuesto de que el individuo posibilite que su libertad se disuelva ante la voluntad comunitaria. Kafka, a quien Safranski reconoce como uno de los grandes santos de la literatura moderna, da un ejemplo de la enemistad humana en un espacio comunitario y familiar; donde la libertad de Gregorio como insecto se va reduciendo de forma paulatina, hasta desaparecer con su muerte, e incluso posterior a ella, ya que, es desechado como un desperdicio. El filósofo alemán reflexiona que, si no hay manera de escapar del mal, se podría transformar en algo sagrado y sublime, o como retoma de Georges



Bataille, la trasgresión es lo que nos permite trascender con ayuda del mal, lo cual logra plasmar Kafka cuando sus escritos dejan de obedecer a las premisas de la utilidad para la vida.

### 3.2 “La casa de Adela”: más allá de una lectura política

Con poco más de un siglo de diferencia de Kafka, la periodista y escritora argentina, Mariana Enríquez, publicó en el 2016 *Las cosas que perdimos en el fuego*, en donde aparece el relato “La casa de Adela”, que narra la historia de tres amigos: Adela, Pablo y Clara; esta última es la narradora testigo, quien le describe al lector los acontecimientos escalofriantes de su niñez, los cuales culminan con la desaparición de su amiga a los nueve años.

Si bien, ya se han abordado algunas consideraciones teóricas sobre el cuento fantástico, principalmente de europeos como el búlgaro francés T. Todorov, es importante retomar las reflexiones sobre el género en Latinoamérica. Las primeras teorizaciones sobre la literatura fantástica en esta región, según Sardiñas (2007), la hacen los argentinos Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo en *Antología de la literatura fantástica* (1977), en donde seleccionan en su mayoría cuentos de fantasías metafísicas, mientras que dejan de lado los clásicos relatos de literatura gótica o sobre vampiros. En el prólogo, escrito por Bioy Casares, se hacen definiciones claras sobre el género y se señala que esta aparece en el siglo XIX, aunque tiene precursores más antiguos como Don Juan Manuel en el siglo XIV, Rabelais en el XVI o Quevedo en el XVII y Horace Warpole en el siglo XVIII. Dicho prólogo resulta imprescindible para comenzar a definir aspectos técnicos del género, en virtud de que, en este punto, Bioy Casares reconoce que, al estudiar la sorpresa como efecto literario y los argumentos, es posible ver cómo la literatura transforma a los lectores y como estos, a su vez, son transformados, por lo que existen muchos tipos de cuentos fantásticos y leyes generales, así como específicas, para cada uno de ellos.

Dentro de las observaciones generales que identifica Bioy Casares<sup>44</sup>, y en el que coincide con otros teóricos, es como el género fantástico se integra por el cumplimiento de elementos simples como el generar un ambiente propicio al miedo o el lograr que en un mundo “creíble” suceda un hecho “increíble” para crear una tendencia realista en la literatura

---

<sup>44</sup> En el prólogo, Bioy Casares realiza una anotación importante, al reconocer que “viejas como el miedo, las ficciones fantásticas son anteriores a las letras (1977: 4). Aunque esta línea podría parecer intrascendente, es vital para reflexionar sobre la vigencia de los argumentos del género fantástico. Pese a que no se prioriza en la “Antología de la literatura fantástica” los relatos de seres mitológicos como los vampiros, por mencionar un ejemplo, este tipo de temáticas aún forman parte de la literatura contemporánea. Esta anotación es importante, pues nos reitera que estos personajes del género fantástico, más que perder vigencia, se actualizan, lo que también, considero, sirve para confirmar que las obras literarias (así como sus contenidos y motivos) tienen aspectos metafísicos que van más allá del tiempo de los escritores y lectores.

fantástica. Pero también recopila algunos de los elementos más comunes que se relacionan con el género como la aparición de fantasmas, la posibilidad de viajes en el tiempo, la petición de deseos a seres fantásticos, las metamorfosis, la inmortalidad o bien, aquellos relacionados con seres míticos como los vampiros.

Sardiñas (2007) realiza una recopilación de la literatura fantástica en Latinoamérica a partir de 1940, en donde, después de un periodo de auge, comienzan a teorizar sobre ello argentinos como Emilio Carilla, quien considera que este género abarca aspectos como lo maravilloso, lo extraordinario, sobrenatural o inexplicable, por lo que puede entenderse como fantástica la parte de la imaginación que sobrepasa los límites entre lo lógico y las irrealidades. También retoma a Ángel Rama, quien concibe lo fantástico como “lo no real” e incluye dentro del género a textos surrealistas o ultraístas. No obstante, es en la década de 1970, con la aparición de *Introducción a la literatura fantástica* de Todorov, se conciben condiciones del género fantástico como obligar al lector a pensar el mundo ficcional como un mundo que vacila entre la explicación natural o sobrenatural. En Argentina, Ana María Barrenechea escribió el ensayo de una tipología de la literatura fantástica. Aunque acepta las condiciones de Todorov<sup>45</sup> para que un relato se clasifique como tal, las jerarquiza de una manera distinta, pues concibe que, si bien hay dos mundos, estos no se dividen en real y sobrenatural, sino en normal y anormal. En la época, otro de los estudios latinoamericanos sobre el género, pertenece al peruano Harry Belevan que en *La teoría de lo fantástico* propone establecer una sintomatología de la literatura fantástica, o bien, también está el trabajo de la argentina Rosalba Campra, quien describe como un rasgo distintivo de lo fantástico, la violación de un orden natural, así como la pugna entre estos dos supuestos órdenes como cita Sardiñas de Campra:<sup>46</sup> “[...] mientras en la generalidad de los textos, la barrera que separa los órdenes es por definición superable (por ejemplo, social, moral, ideológica), en lo fantástico el choque se produce entre órdenes inconciliables; entre ellos no existe continuidad posible, de ningún tipo, y no debería en consecuencia haber ni lucha ni victoria. Aquí la intersección de los órdenes significa una

---

<sup>45</sup> De acuerdo con Todorov, las tres condiciones para que un cuento sea fantástico, es que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales que vacilan entre una explicación natural y una sobrenatural, que puede estar representada o tematizada; mientras que el lector debe rechazar las interpretaciones alegóricas y poéticas de la obra (Sardiñas, 2007: 15).

<sup>46</sup> Campra (1981). “Il Júnlastico: unu ismopia della Irasgressionc». *Sinmwnti Critici*, no. 15, 1981. p. 203 en Sardiñas (2007).

transgresión en sentido absoluto, cuyo resultado no puede ser otro que el escándalo” (2007: 22).

En este sentido, la transgresión se manifiesta a través de dos polos opuestos, por ejemplo, lo humano/lo no humano -como en el caso de *La metamorfosis*- o bien, el presente/el pasado de *La casa de Adela*. Es por medio de estas categorías sustantivas opuestas, que la transgresión para la autora es una ruptura definitiva sin posibilidad de reconstrucción y que incluye un doble desciframiento de una palabra, según la temporalidad de la lectura.

Sardiñas (2007) también recupera a teóricos como Alazraki para hablar del neofantástico, como una evolución del género fantástico tradicional, y que tuvo auge con escritores latinoamericanos; un ejemplo de ello fue Julio Cortázar. Para Sardiñas, lo neofantástico funciona como un código más complejo e impenetrable que el realista y abandona la existencia de seres extraordinarios para centrarse en el hombre y su situación en el mundo. Para ejemplificar esto, expone que el efecto en cuentos de Cortázar ya no es el miedo, sino incitar “al lector a tomar conciencia de los mecanismos que posibilitan la construcción de la verosimilitud de lo fantástico” (2007: 28).

A manera de recopilación, Sardiñas (2007) define tres etapas principales por las que pasó el género fantástico: la primera de ellas, que corresponde a la década de 1940, está vinculada con la experimentación en el género y en donde escritores como Borges se centran más en la delimitación de una poética y sus rasgos normativos. Mientras que la segunda etapa se extiende desde los años 50's hasta los 60's y, en este periodo, además de aparecer los primeros estudios académicos, existe un interés en tener definiciones generales de lo fantástico, lo que se logra más o menos en la tercera etapa que inicia en la década de 1970 con la publicación de *Introducción a la literatura fantástica* de Todorov. Es en este momento, que Sardiñas reconoce que existe un intercambio más activo con las teorías europeas y norteamericanas, lo que genera una mayor proliferación de estudios académicos, así como definiciones más satisfactorias o la exploración de temas más profundos. Sin embargo, en los últimos años podría hablarse de la irrupción de una nueva época del género fantástico en Latinoamérica con la exposición de autoras en Argentina como Mariana Enríquez o Samantha Schweblin o bien, en Ecuador con Mónica Ojeda, en México con Fernanda Melchor o Guadalupe Nettel, cuyas obras hablan de temáticas más contemporáneas como el feminismo, la violencia en Latinoamérica (como la desaparición de personas o la migración), la libertad sexual, entre otros. Es importante esclarecer que el cambio de motivo en la literatura a través

del tiempo no significa que se modifiquen las cualidades ontológicas de las obras. Con ello, es posible realizar una interpretación desde la diferencia poetológica a través de la aprehensión de la obra literaria como documento estético, separándolo del análisis desde otras disciplinas.

En este sentido, se debe recalcar que este trabajo, no se diversificará hacia senderos interpretativos que ponderen visiones sociológicas, históricas o psicológicas pues, aunque podría decirse que “La casa de Adela” es una metáfora a los casos de desaparición de personas en Latinoamérica, o en específico de Argentina, un análisis de este talante estaría incompleto y faltaría deshilvanar las cualidades trascendentes de la obra literaria. Con este cuestionamiento, no se quiere invalidar una interpretación de dicho talante; sin embargo, sí haré énfasis en que más allá de una problemática social, “La casa de Adela” refleja aspectos ontológicos trascendentes como el abandono, la angustia o el miedo.

En el Conversatorio Literario (2022)<sup>47</sup>, intercambian impresiones del relato Sofía Mendoza; Michelle Valdez, Julio Flores y Lafayet Guerrero, egresados de la licenciatura en Letras Hispánicas, en la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México. Durante el conversatorio, Flores advirtió que en el relato de Enríquez podría existir una “vena política” y referencias hacia la problemática de desaparición de personas en Argentina. De igual forma, Villegas (2018) afirma que dicho relato “esconde” una densidad política, e incluso, asevera que hay una ausencia de guiños o índices de coordenadas hermenéuticas que potencian la lectura política. Este argumento confirmaría que disciplinas como la sociología son auxiliares para la interpretación de textos, pero no pueden guiar totalmente el análisis literario. Desde la perspectiva poetológica, como reconoce Argüelles Fernández (2015), todo acto de constitución de la obra implica un residuo óptico o, mejor dicho, una huella o indicio de la personalidad innegable de los lectores y el devenir histórico que lo circunda, pero esto no significa que impere una lectura política. El asumir una mirada literaria desde este talante, implicaría dejar de lado los indicios hermenéuticos de la inteligencia autoral de Enríquez que trasgrede los elementos clásicos del género gótico y los actualiza a una realidad infantil, pero desoladora, además de “retratar” aspectos monstruosos de lo humano como el miedo, el abandono y la angustia que experimentan sus personajes en el mundo ficcional.

---

<sup>47</sup> Cabe destacar que, pese a realizar una revisión de textos académicos no se encontró una interpretación específica de “La casa de Adela”, es por ello que cito este podcast y canal de YouTube, enfocado en la divulgación de la literatura, el cual está liderado por egresados la Universidad Autónoma Metropolitana; es decir, personas con autoridad académica para hablar al respecto.

### 3.2.1 La transgresión de lo fantástico en “La casa de Adela”

Para aterrizar estos abordajes en “La casa de Adela”, es importante esclarecer algunos de sus aspectos fundamentales. El entramado narrativo se centra en la historia de tres niños: Pablo de 11 años (el mayor), así como Adela y Clara, ambas de nueve. Los tres son vecinos, van a la misma escuela en una ciudad de Argentina y comparten un gusto peculiar por las historias de terror. Un día, los niños comienzan a *obsesionarse* con una casa abandonada y planean visitarla; sin embargo, al entrar en ella, Adela desaparece y sus vidas se trastocan. Pablo tiene un desenlace siniestro, al suicidarse, mientras que Clara vive atormentada a expensas de dichos recuerdos.

Si retomamos las diferencias que establece Alazraki (2001) entre lo fantástico clásico y lo neofantástico, estas corrientes se distinguen a partir de la *visión*, la *intención* y el *modus operandi*. En lo fantástico clásico, la intención estriba en provocar miedo o terror, mientras que, en el neofantástico, aunque sí se produce inquietud, los elementos fantásticos constituyen más bien una resolución metafórica a las situaciones y conflictos de la historia. Además, *su modus operandi* también tiene estos elementos compartidos pues, por un lado, la aparición de lo fantástico se da en forma gradual y concluye con la desaparición de Adela, sin una explicación lógica o fantástica. Para abundar sobre la intención, Alazraki (2001) utiliza el término de Umberto Eco “metáfora epistemológica” para describir las imágenes del relato neofantástico que no son complementos al conocimiento científico, sino alternativas o maneras de llamar a lo innombrable por el lenguaje científico. En este sentido, la desaparición de la niña, además de provocar terror por la atmósfera lúgubre de la casa abandonada, también sirve como una metáfora de aquellos acontecimientos innombrables y monstruosos que trastocan la vida de los seres humanos, y que después de su irrupción, transgreden la existencia misma. Los personajes cambian a raíz de la desaparición y, en este punto, subyace una de las genialidades de Enríquez, pues logra recuperar y aplicar una estructura del relato fantástico clásico (las tradicionales casas embrujadas y las atmósferas lluviosas) a una historia contemporánea con elementos de la narrativa neofantástica. Finalmente, la *visión* del mundo que existe en “La casa de Adela”, pertenecería indudablemente a lo que propone Alazraki (2001), pues no hay solidez en la realidad planteada, más bien, el mundo real aparece como una máscara que oculta una segunda realidad y que resulta ser el “verdadero destinatario de la narración”. El mundo sólido en el relato, que percibe tanto la policía y los adultos, es una casa abandonada, vieja, una “cáscara” en ruinas en donde no existen las huellas de tortura; mientras que, la segunda

realidad<sup>48</sup> -que corresponde a una segunda historia-, esconde la casa perceptible para los niños y en donde es engullida Adela. Este segundo mundo ficcional, contiene objetos monstruosos como estantes llenos de dientes<sup>49</sup>, muelas, incisivos, uñas, adornos pequeños, sillones viejos y, sobre todo, puertas que conducen a espacios desconocidos.

Con base en la teoría de la novela gótica, López Santos (2008) reflexiona sobre los argumentos, los personajes, el narrador y las coordenadas espacio-temporales que conforman lo gótico. Por un lado, describe la lógica narrativa de las novelas góticas al señalar que es un antepasado directo de la novela policiaca, pero construida con una sucesión de enigmas a los que los protagonistas deben encontrar, pues desde “el comienzo sabemos que hay algo misterioso, ininteligible, algo que se manifiesta fundamental, pero que se nos presenta como desconocido (2008: 189). Algunos relatos de la novela gótica, como apunta López Santos, se decantan por jugar una realidad durante el día, donde permanece el misterio, y que cambia en las noches, cuando sale a la luz aquello que debe ser descifrado tanto para el protagonista como para los espectadores. Aunque López Santos refiere que el lector debe rellenar vacíos y decantar cada suceso extraño del lado de la realidad o de lo fantástico, esto resulta contrario a un análisis desde el enfoque de la diferencia poetológica, pues si asumimos la perspectiva del autor, entonces el misterio puede ser interpretado de forma subjetiva por los lectores. Por ello, lo que se propone es que el lector tome un papel como hermeneuta y como develador del sentido ya elaborado con anterioridad por la inteligencia autoral. Para ejemplificar esta sentencia, retomo el concepto de *duda*, uno de los elementos característicos del género fantástico y de la novela gótica<sup>50</sup>, que consiste en cuestionar la lógica de los acontecimientos. Este concepto está representado a lo largo del texto con la incógnita de qué encontró detrás de

---

<sup>48</sup> Cabe recalcar que, en este punto, se retoma el significado de *realidad* que proponen Argüelles Fernández & Vergara Téllez (2021) y que no implica que las obras literarias sean un “reflejo” exclusivamente social, y más bien, incitan que el lector intérprete busque la verosimilitud al interior de la obra, en el modo de actuar de los personajes o las situaciones, evitando verter sus propias actitudes.

<sup>49</sup> En el podcast Conversatorio Literario (2022), Guerrero relaciona la existencia de las uñas en los estantes como una referencia a un método de tortura extremadamente doloroso que consiste en quitarlas “a carne viva” de las manos. Si se sigue el hilo de una lectura política, podría interpretarse como un guiño a la dictadura cívico militar que gobernó en Argentina, durante 1976 y 1983, conocida como el proceso de reorganización nacional, en donde una constante, fue la desaparición de personas. Sin embargo, una interpretación desde esta perspectiva dejaría de lado los guiños hermenéuticos en el texto y que no lo asocian directamente con una dictadura, pero sí con la tortura evidenciada tanto en los estantes con uñas y dientes, así como con la tortura psicológica que enfrentan Clara y Pablo después de la desaparición de Adela.

<sup>50</sup> En específico, López Santos (2008: 191) señala que el relato gótico está marcado por el misterio y la ambigüedad, y asevera que existe una fascinación por crear tensión, a lo que se le suma la sensación de temor y maldad, que da como resultado una emoción intensa y una provocación imaginativa.

aquella puerta Adela; sin embargo, no parece existir una intención en el texto para esclarecer esta duda, pues de hacerlo, esto arruinaría el efecto de incertidumbre.

Al igual que en la novela gótica, Enríquez construye una atmósfera de miedo en “La casa de Adela” y que constituye uno de los elementos primordiales y ejes temáticos del género fantástico. Como menciona López Santos (2008), este eje argumental se divide en dos componentes responsables de provocarlos: el miedo<sup>51</sup> a la muerte y al dolor. Para explicarlo, el autor identifica que el miedo a la muerte se origina por la presión ejercida por el racionalismo hacia las estructuras religiosas lo que la convierte en un tema tabú dentro de la sociedad, pues si bien la humanidad es consciente de que lo único certero en la vida es que se acaba, aún continúa como incógnita en nuestros días lo que sucede después de ella. En “La casa de Adela” la desaparición de la niña también ocurre de manera inexplicable y, como recupera de la novela gótica, los muertos no desaparecen en la nada. No mueren, solo se transforman. En estos términos, Adela tampoco se esfuma en la “nada”, pues al desaparecer detrás de la puerta, su recuerdo atormenta y persigue a Pablo y a Clara, como aquellos fantasmas lo hacían en las casonas embrujadas góticas, hasta el punto de que su recuerdo se convierte en un tabú en el barrio.

“Todos los días pienso en Adela. Y si durante el día no aparece su recuerdo -las pecas, los dientes amarillos, el pelo rubio demasiado fino, el muñón en el hombro, sus botitas de gamuza- siempre regresa de noche, en sueños” (2016: 34). Para interpretar este incipit, es importante retomar el concepto de tensión entre lo diurno y nocturno, que recupera López Santos de Molina Foix, para hacer referencia a cómo en el relato gótico existen dos realidades. Aquello que permanece “oculto” ante los personajes y que debe ser descifrado, en la novela gótica deja pistas a través de los sueños o situaciones fortuitas. En la cita anteriormente expuesta de Enríquez, es posible identificar que Adela es parte del enigma que deberá resolverse a lo largo de la lectura hermenéutica y que, de alguna forma, se clarifica en el éxipit: “Hay una pintada sobre la puerta que me mantiene afuera. Acá vive Adela, ¡cuidado!, dice. Imagino que la escribió un chico del barrio, en chiste, o en desafío, para asustar. Pero yo sé que tiene razón. Que esta es su casa. Y todavía no estoy preparada para visitarla (2016: 41).

---

<sup>51</sup> Como recupera López Santos (2008) de uno de los exponentes más importantes del género fantástico: “Es el miedo, sin lugar a dudas, la emoción más antigua y más intensa de la humanidad”. Lovecraft (1984). *El horror en la literatura*. Madrid, Alianza.

Al igual que el miedo a la muerte, López Santos (2008) señala que el miedo al dolor, tanto físico (a través de torturas o crueldades) como el miedo al dolor moral<sup>52</sup> son motivos recurrentes de los escritores góticos. Este sufrimiento humano, lo plasma Enríquez tanto en el desenlace de Pablo como en el tormento continuo de Clara, pues el acontecimiento extraño, la desaparición de su amiga, transgrede de tal suerte su realidad ficcional, que ambos tienen desenlaces trágicos sin retorno. Igualmente, podrían servir de evidencias del dolor físico, tanto las uñas y dientes depositados en los estantes de la casa y, en particular, el miembro amputado de Adela que forma parte de la narrativa de lo monstruoso.

Los personajes en la novela gótica, como el espacio narrativo, también siguen una serie de características peculiares. De manera tradicional, estos se clasifican en el villano, el héroe y la heroína. El villano, como recupera López Santos (2008), es generalmente descrito como un verdadero protagonista al ser una contracara de una víctima indefensa. “...son seres perturbados y satánicos, herederos de los grandes personajes rebeldes, que están condenados a vivir, con clara conciencia de culpa, en un mundo que no puede perdonarlos y que parecen significar, por lo mismo, la ruptura de los valores establecidos” (2008: 198). En la novela gótica, el mal del villano también puede estar representado en la imagen de la “*mujer fatal*”, y que corresponde a aquella que opera como un símbolo de la seducción moral encarnada en una dama cruel que, es indispensable para la trama, al funcionar en muchas de las ocasiones como “auxiliar” para que el mal o lo siniestro ocurra. Aunque Enríquez personifica el villano y la *femme fatale* en la casa y en Adela, respectivamente, es importante aclarar que esta representación no es exacta al tratarse los protagonistas de niños, por lo que, en este punto vuelve a ser evidente la hibridación que logra la escritora al recuperar los elementos del fantástico clásico, en específico del gótico, y mezclarnos con el neofantástico. Ahora bien, la casa se convierte en una protagonista de la historia, pues al igual que el resto de los personajes presenta características únicas, con detalles inquietantes como ventanas tapiadas y cerradas con ladrillos con una puerta de hierro y pintada de un marrón oscuro que asemeja a la sangre seca. Pero la casa no solo es descrita por sus cualidades físicas, también tiene personalidad. La casa zumbaba, abría su puerta para recibir a los niños, es mala, cuenta historias de miedo y, en ella, se esconde *algo* que no tiene que salir, que no deja a Clara hablar, ni salvar a su hermano, ni a

---

<sup>52</sup> De acuerdo con López Santos (2008) el dolor moral fue observado por Todorov y nombrado como *temas del tú* que asoció como aquellos provenientes de la relación del hombre con su deseo o inconsistente. Por ello, López Santos describe que, en la novela gótica, aún y cuando tuvo su fin en la Edad Media, persiste el miedo al pecado y un peso moral entre las conductas que socialmente se consideraban aceptables o reprobables.



su amiga. La casa opera, en los términos de la novela gótica, como el villano y Adela es su “auxiliar”.

Uno de los motivos más recurrentes en el gótico es la presencia de seres fantásticos que, como López Santos señala, cumplen más que un papel argumental, estructural o temático, y estos pueden ser desde fantasmas hasta vampiros, esqueletos o monstruos. Esta premisa también se cumple en el relato de Enríquez, pues Adela es descrita como si fuera una adaptación de alguna de estas figuras góticas: con el pelo rubio y fino, sin un brazo, con un muñón en el hombro que se movía con un retazo de músculo y cuya monstruosidad provoca que sus compañeros de la escuela la apodarán *monstruita*. Sin embargo, la personalidad de Adela dista mucho de la imagen de la heroína del gótico, y que resulta imprescindible en cualquier relato; como López Santos apunta, esta es un “símbolo e imagen suprema de todas las bondades y virtudes del ser humano, tales como la belleza suma, la candidez o la virginidad (2008: 2001). Si bien Adela es una niña, símbolo de la inocencia, con un carácter único, valiente, fuerte y es una dulzura para la madre de Clara y Pablo, también es una contra heroína que provoca “miedo o asco” a sus compañeros, que le gusta ser observada y no se avergüenza de su muñón y lo refriega en la cara de quienes le tienen repulsión. Pablo, quien mira con adoración a Adela, podría representar la figura del héroe o el caballero, que pretende la mano de la heroína. En este punto, como bien lo menciona López Santos, es importante recordar que la novela gótica es heredera del ideal bizantino, por lo que sus personajes aún contienen características sublimes como la valentía y la bondad. El caballero en la novela gótica (al igual que Pablo) es descrito como un hombre bondadoso que se contrapone a la deformación del villano y con una valentía sin límites. Sin embargo, Pablo es el primero que se fascina con la casa y convence a Adela de entrar el “último día del verano”, por lo que tampoco cumple a cabalidad su arquetipo.

El espacio en los relatos góticos también es fundamental y forma parte de un elemento estructural de las historias que pertenecen al género. Por un lado, la casa coincide con las anotaciones de López Santos, al ayudar a configurar los rasgos psicológicos de los personajes e influir en sus conductas. “Se trata de un espacio histórico que se transforma en un lugar esencial, más protagonista que telón de fondo o marco de la escena de estas novelas (...) nos describen, entonces, un mundo de pesadilla donde las construcciones no cobijan, sino que encierran y donde los caminos o pasillos no conducen a ninguna parte, sino que están trazados para confundir y perder a todo aquel que recorre...” (2008: 204). Un ejemplo de esto es la descripción de “La casa de Adela” y sus padres que asemeja más a un castillo; elemento

emblema de la literatura gótica. “Nos hicimos amigos porque ella era una princesa de suburbio, mimada de su enorme chalet inglés insertado en nuestro barrio gris de Lanús, tan diferente que parecía un castillo, sus habitantes los señores y nosotros los siervos en nuestras casas cuadradas de cemento con jardines raquíuticos” (2016: 34). A esto se le suma que gran parte de las novelas góticas llevan por título el espacio donde se desarrollan.

La atmósfera estructurada por Enríquez reitera la presencia de lo gótico y aumenta el efecto de misterio en el relato. Cuando los niños entran a la casa, el narrador describe a un grupo de chicas jugando al elástico en medio de la calle. Esta escena podría parecer intrascendente, sin embargo, esta es una de las tantas referencias del texto a clásicos de terror, en específico *A Nightmare on Elm Street*<sup>53</sup> o la leyenda urbana de *Bloody Mary*. Aunque el tiempo narrativo en la novela gótica hace referencia a un pasado remoto y oscuro, su tiempo psicológico (como lo nombra López Santos de Garrido Domínguez) varía según el *estado anímico* de los personajes y se distorsiona con sueños premonitorios o con las apariciones espectrales. Para concluir estas ideas, es importante retomar la relevancia del narrador en la novela gótica y que como apunta López Santos (2008) recurre a una serie de máscaras a través de las cuales intenta mantener a salvo la verosimilitud de la historia. Generalmente, la autoridad para ello se adquiere a través de un testimonio directo de los hechos como protagonista o como simple observador. Clara, como narradora testigo, cumple estas características, ya que, habla como sobreviviente de la tragedia y logra un efecto de vacilación con su propio cuestionamiento y duda sobre los acontecimientos ocurridos, sin embargo, a la par, recuerda con claridad detalles cómo la atmósfera de luminosidad eléctrica de la casa, el olor a desinfectante, la luz de hospital o su pasto cortado.

### 3.2.2 El miedo, el abandono y la angustia de Adela

Tras haber identificado los aspectos estructurales del relato, conviene precisar sus aspectos poetológicos, que incluyen el localizar la eficiencia lógica y verosímil del argumento narrativo, mejor conocido como *causa efficiens*, así como la *causa finalis* que corrobora el mundo

---

<sup>53</sup> A lo largo del relato existen varios guiños a películas o leyendas urbanas de terror. *A Nightmare on Elm Street* (1994) fue traducida, en México, como *Pesadilla en la calle del Infierno* y su primera escena se centra en tres niñas, vestidas de blanco, que juegan a la cuerda en una calle, mientras cantan: Uno, dos, Freddy viene por ti. Tres y cuatro, cierra la puerta. Cinco y seis, agarra el crucifijo. Siete y ocho, quédate despierto. Nueve y diez, nunca dormirás. Visto el 24 de octubre de 2022 en: <https://www.youtube.com/watch?v=zEI9pNqWIU4>

De igual forma, la anécdota que relata Adela de cómo perdió el brazo izquierdo por un perro dóberman, llamado El Infierno a los dos años, también es un guiño a *Devil dog: Hound of hell* y que relata la posesión de un perro que comienza a matar a personas. Mientras que la leyenda urbana que se crea sobre Adela y que realiza Pablo, de repetir su nombre tres veces frente al espejo, a la medianoche y con velas, es similar a la historia de *Bloody Mary*, cuyo ritual es el mismo para lograr su aparición. Sin embargo, a diferencia de *Bloody Mary*, a cambio de seguir el ritual de Adela, el espejo solo te ofrece como visión, lo último que vio la niña, antes de desaparecer.

ficcional, “desde la percepción y entendimiento extraficcional del lector” (Argüelles Fernández, 2017: 72). Para identificar los segmentos narrativos que constituyen la lógica narrativa en “La casa de Adela”, retomo las consideraciones de Genette (1972) sobre el relato y que designa el enunciado narrativo como un discurso oral o escrito que ocupa la relación de un suceso o de una serie de sucesos, o bien, la continuación de acontecimientos reales o ficticios que son objeto del discurso.

Si designamos a “La casa de Adela” como relato, se asume que sus acontecimientos ficticios se centran en cómo afectó la casa abandonada a los tres niños: la desaparición de Adela, el suicidio de Pablo a los 22 años y el tormento que Clara está destinada a sufrir al recordar “todos los días” los hechos que trastocaron su existencia. La problemática en el relato se centra en las tres categorías que sugiere Genette: el problema de *tiempo* (la relación entre el tiempo de la historia y su discurso), de *aspecto* (es decir, cómo se percibe la historia por el narrador) y de *modo* (el tipo de discurso utilizado).

El tiempo del discurso se constituye a través de la retrospectiva de acciones pasadas, mientras la narración evoluciona a partir de un suceso anterior (la desaparición de Adela) y que Genette (1972) nombra como *analepsis*; mientras que la estructura de la narración es circular, pues la narradora testigo describe cómo la persigue su memoria y la remonta a la noche de dicho acontecimiento, cuando estaba con su hermano Pablo enfrente de la casa con la lluvia, sus pilotos amarillos y mirando a los policías en el jardín. De igual forma, la narradora testigo regresa al final del relato a esa misma escena. La cuestión del modo queda un poco más esclarecida cuando se identifica a Clara como una narradora testigo que, en primera persona, externa tanto sus pensamientos pasados y presentes, así como los acontecimientos ocurridos.

Genette (1972) expone que en la *analepsis* existen dos relatos: el segundo subordinado al primero. Aunque en “La casa de Adela” ambos se entrecruzan en varios puntos, no hay una interferencia o cambio en la sucesión de los acontecimientos, pues la segunda historia completa profundiza en la desaparición de la niña. Las distorsiones o condensaciones temporales y demás juegos con el tiempo, como explica Genette, se justifican por la motivación realista de contar las cosas como han sido “vivas” en un momento en específico. Por ello, la narradora testigo, Clara, utiliza una oscilación entre el pasado (la *analepsis*) y el presente que ahora experimenta a raíz de la desaparición, lo que no es casual, pues en palabras de Genette: “...el anacronismo del relato es tanto el de la existencia misma, como el del recuerdo, que obedece a otras leyes que las del tiempo (...) Las variaciones de tiempo, igualmente, son unas veces el hecho de la

“vida” (en nuestra vida los días no son iguales), otras, la obra de la memoria, o más bien del olvido” (1972: 23).

De esta manera, podemos distinguir una serie de *causas efficiens* a partir de la conexión entre ambas historias, las voces narrativas y la relación que mantiene Adela con la casa abandonada, la cual incluso, reconoce la narradora testigo. “Adela esperaba en el jardín muerto. Estaba muy tranquila, iluminada. Conectada, pienso ahora” (2016: 39). Esta conexión se comprueba a través de las características de ambas; por un lado, Adela es llamada “monstruita, adefesio, bicho incompleto” y es presentada como una heroína gótica transgresora, pues a la vez que es repulsiva, terrorífica y desafiante, también es una princesa de suburbio, mimada en su “enorme chalet inglés”.

Es un momento bisagra, la conversación que sostienen tanto Pablo, su hermana y su madre, al pasar por la casa abandonada. En esta escena, la propia madre reconoce el temor que enfrenta cuando pasa cerca de la vivienda, porque “alguien”, “cualquier cosa”, podría esconderse en ella. Estas pistas o indicios son la *causa efficiens* primordial de la historia, pues sin este encuentro fortuito, no se construiría la obsesión por la casa y los niños nunca entrarían en ella y, por lo tanto, no habría trama.

La obsesión sobre la casa se edifica en torno a los campos de percepción vivenciales de los personajes y que, atendiendo la lógica de la diferencia poetológica, hace referencia a las situaciones y acontecimientos que enfrentan en el mundo ficcional. Por un lado, la primera obsesión se construye entorno a la atracción que experimentan Pablo y Adela por las películas de terror que cambiaron “todo para siempre” (2016: 35). A partir de este momento, la obsesión se bifurca alrededor de las historias predilectas de Adela de miembros mutilados o amputaciones y su debilidad por las historias de animales. Sin embargo, la obsesión nodal, que se construye a partir de las marcas textuales anteriores, son las historias sobre la casa abandonada y que afectan, principalmente, solo a Adela y Pablo. “...no hablaban de otra cosa. Todo era la casa. Preguntaban en el barrio sobre la casa. Preguntaban al quiosquero y en el club; a don Justo, que esperaba el atardecer sentando en la puerta de su casa, a los gallegos del bazar y a la verdulera” (2016: 37).

Para que dicha obsesión desemboque en lo *monstruoso* y en lo terrible, era necesario que la casa generara en Pablo un “fervor extraño” y que solo fuera Adela quien notara los detalles “inquietantes”: el pasto cortado, como si alguien lo podara, pese al abandono, o bien, quien encuentra las luces prendidas en su interior y a quien la misma casa le abre las puertas

sin necesidad de una llave. Esta reflexión nos lleva a otra *causa efficiens* crucial del clímax. Tras haberse configurado una casa con vida propia, que abre sus puertas a los tres niños, Pablo se queda sin la necesidad de utilizar sus herramientas, que deja olvidadas sobre el pasto quemado. Este “descuido” es esencial para que se consolide la verosimilitud del nudo diegético, pues al entrar Adela a uno de los cuartos, Pablo y Clara tienen que salir para recoger sus herramientas y, con esto, recuperar a su amiga. Sin embargo, este escenario no ocurre, pues la puerta se cierra, engullendo a Adela.

Ya se ha mencionado con anterioridad, las posibles lecturas que pueden darse a los indicios hermenéuticos que hacen referencia a sufrimientos como la tortura; una práctica definida como el “grave dolor físico o psicológico infligido a una persona de forma deliberada con el fin de obtener algo de ella”<sup>54</sup> y relacionada con una cuestión de tormento o dolor prolongado. Si recuperamos la premisa de Lovecraft sobre el miedo, al ser una de las emociones más antiguas e intensas de la humanidad, es lógico que se convierta en un motivo recurrente en la literatura. Hablar de tortura, más allá de tener una lectura política, nos recuerda a los seres humanos, el miedo al sufrimiento, físico y mental, que tiene como consecuencia el miedo a la muerte, tal como el peruano José Watanabe lo retrata en su poema “La tormenta” (2020)<sup>55</sup>.

La tortura y el dolor provocado por su práctica (así como la angustia de sufrirla) están ligadas a la experiencia humana; pues sus actos no solo se presentan en regímenes autoritarios, también en entornos cotidianos como las casas, en situaciones de violencia doméstica o en espacios comunitarios como escuelas. La angustia frente al sufrimiento es innegable e inseparable de la experiencia humana y es esta la *imagen* que Enríquez logra retratar en “La casa de Adela”.

Ahora bien, falta esclarecer a qué me refiero con el *abandono*, como parte del veredicto del mundo vital circundante de los personajes. Morales Vargas y Vargas Mazuera (2014), retoman a Paulinne Boss y sus reflexiones sobre la pérdida en contextos de desaparición y se refiere a ella, como una pérdida ambigua que supone una incertidumbre pues, aunque no hay una evidencia física del cuerpo que corrobore su muerte, la persona desaparecida está ausente,

---

<sup>54</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es/tortura>> Consultado el 24 de octubre de 2022.

<sup>55</sup> En la cerrazón de la tormenta solo veía sus espaldas como sombra en el centro de la pequeña canoa. Sabía que te protegía de la lluvia una vieja capucha azul. El aburrido ruido del motor no nos alejaba del inmenso hervidero en que se había convertido el lago. La tormenta nos había puesto en la mano de un dios enfurecido. Pero casi estábamos dichosos cuando un relámpago iluminó los grandes árboles de la orilla del lago y vimos ramos de oro y plata instantáneos. Entonces volteaste y alargaste tu mano hacia mí; también te dio miedo la súbita oferta de fulgurar y desaparecer (Watanabe, J. 2020).

lo que trastoca la existencia de su círculo. Como parte del duelo, también está presente el reproche y el cuestionamiento incesante sobre lo que pudimos haber hecho para mantener la realidad, previo a su transgresión. Para responder esto, y con base en el relato de Enríquez, el abandono que experimentan tanto Pablo y Clara, por la ausencia de Adela se evidencia con sus fatídicos desenlaces, el suicidio del joven en las vías del tren y la persecución del recuerdo de aquellos días que experimenta Clara y que, incluso, le imposibilitan el dormir en las noches que tienen algún tipo de aproximación con las historias de terror. Igualmente, la *causa efficiens* del descuido de las herramientas que deja Pablo en la entrada de la casa, desembocan en buscar repetir incesantemente la búsqueda de su amiga, tal como lo señala la siguiente marca textual: “Una noche, mi papá se despertó y escuchó que alguien intentaba abrir la puerta. Se levantó de la cama, agazapado, pensaba que encontraría a un ladrón. Encontró a Pablo, que luchaba con la llave en la cerradura —esa cerradura siempre andaba mal—; llevaba herramientas y una linterna en la mochila. Los escuché gritar durante horas y recuerdo que mi hermano le pedía por favor que quería mudarse que, si no se mudaba, se iba a volver loco” (2016: 41).

Esto nos lleva hacia la segunda historia de Pablo quien, tras aventarse al tren, solo deja tras de sí, un cuerpo destrozado, sin el brazo izquierdo (el mismo que le falta a Adela) en medio de las vías expuesto como un mensaje y descrito de una manera grotesca. Sin embargo, el *abandono* que experimentan los personajes no solo trastoca a Pablo y Clara, que viven las consecuencias de sobrevivir a la tragedia; también a los escenarios del mundo circundante, pues el barrio ahora es “pobre y peligroso” (2016: 38), mientras que, de antaño, los niños jugaban en sus calles.

## CAPÍTULO IV

### 4.1 Intervención didáctica

Tras el esbozo de las anteriores elucidaciones, me propongo a detallar los principales hallazgos obtenidos a partir de las intervenciones didácticas aplicadas y que tuvieron como objetivo general proponer una estrategia didáctica enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes, basada en la diferencia poetológica y utilizando los elementos de ambigüedad, la duda, lo monstruoso, y la transgresión, pertenecientes al género fantástico. Ello para aproximar a los jóvenes a percibir como objetos de apreciación artística las lecturas *La metamorfosis* de Franz Kafka y “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.

La presente investigación está enmarcada en el paradigma de investigación cualitativa, a partir de los postulados teórico-metodológicos sustentados en la pedagogía crítica de Freire y que ya ha sido expuesta con anterioridad en el capítulo II; sin embargo, conviene remarcar algunos de los conceptos principales expuestos por el brasileño y la forma práctica en la que se aplicaron en esta propuesta educativa. Para Freire, uno de los objetivos de la educación es lograr la restauración de la humanidad de los oprimidos y los opresores, pues “[...] al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda” (1972: 29).

En este sentido, la restauración de la humanidad puede llevarse a cabo con la pedagogía del oprimido como una praxis humanista y liberadora que tiene dos momentos esenciales: el primero, donde el oprimido descubre su condición y, con ello, se comprometen por realizar una transformación; mientras que el segundo, surge cuando se asume dicha pedagogía como un proceso de permanente liberación. La acción liberadora, de acuerdo con Freire, reconoce que los oprimidos viven en una dependencia a la opresión y deben independizarse a través de la reflexión y de la acción, lo que obliga a que los educadores y educandos se conciban a sí mismos como sujetos de conocimiento y creadores y re-creadores.

Esta visión de la educación también es coincidente con los postulados que se expusieron en el marco teórico sobre Bourdieu y Passeron, quienes en la teoría de la reproducción, reiteran que la autonomía del sistema escolar es relativa pues, la enseñanza ha servido para la reproducción de desigualdades y lo corroboran al evidenciar cómo el origen social resulta ser el factor de mayor diferenciación entre los estudiantes, pues los más favorecidos deben a su medio de origen tanto actitudes, hábitos y consumos.

Estos postulados teóricos continúan vigentes en el contexto educativo contemporáneo, aunque con sus matices. Al retomar estas teorizaciones de forma ortodoxa, se podría pensar en un primer momento, que las diferencias entre los estudiantes se dan solo en contextos como escuelas privadas y públicas. Aunque no se niega que la educación privada es un espacio privilegiado, esto no explicaría las diferencias abismales entre las escuelas públicas urbanas con respecto a las rurales y que se exhiben en el último PLANEA (2017), donde los bachilleratos autónomos (situados en contextos urbanos) tienen una marcada diferencia con las instituciones rurales. De manera práctica esto pudo corroborarse en el Telebachillerato

Comunitario de “La Versolilla”, cuyas aulas carecen de materiales como un proyector o, en donde, se suspenden las clases cuando hay lluvias debido a la inundación que se presenta en las aulas.

Continuando con los preceptos de Freire (1972), se retoma el término de educación bancaria para hacer referencia a aquella que deposita y transfiere valores y conocimientos, además de que mantiene características como vislumbrar a los estudiantes como ignorantes que solo escuchan dócilmente y que se acomodan a los contenidos; mientras que los docentes son los eruditos, quienes hablan, aplican la disciplina, escogen los contenidos pragmáticos y son percibidos como una autoridad funcional. Sin embargo, en esta investigación, concibo la educación como liberadora y problematizadora, pues en palabras de Freire, la enseñanza no puede ser un acto de depósitos y transferencias, sino un acto cognoscente. Con esta visión sobre el acto de enseñanza, Freire supera la contradicción entre educador-educandos, pues señala que es a partir de esta que la educación acepta la dialogicidad. En sus palabras: “Con el fin de mantener la contradicción, la concepción —bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica (1972: 59). En este sentido, considero que la práctica docente debe estar enarbolada por el diálogo, pues solo a través de la reflexión colectiva sobre aquello concebido como literatura, es que se puede lograr una aprehensión sobre su objeto.

Fue a partir de esta concepción sobre la educación, y también apegada a los principios teóricos hermenéuticos y fenomenológicos de la *diferencia poetológica*, que se diseñaron y aplicaron dos intervenciones didácticas en dos instituciones rurales pertenecientes al nivel medio superior ubicadas en los estados de Guanajuato y Querétaro con 32 estudiantes en promedio cada una y con quienes se trabajó de tres a cuatro sesiones con dos textos pertenecientes al género fantástico. Para clarificar algunas nociones teóricas, conviene recalcar que la definición de fantástico que se aplicó en las intervenciones fue retomada de Todorov y hace referencia a “la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento en apariencia sobrenatural” (2002: 48) y que está relacionado con la percepción que se tiene de lo que ocurre en la obra literaria, tanto por parte de los personajes, como del lector intérprete. En palabras llanas, la definición que se presentó a los estudiantes obedece a solo dos delimitaciones del género, por un lado, el fantástico-maravilloso, en donde se asume lo fantástico como parte de las leyes naturales de dicho universo ficticio; mientras que lo fantástico extraño corresponde a los hechos sobrenaturales



que implican un “quiebre” con las leyes de la realidad presentada. Para mejorar la comprensión de dicha definición, se elaboró la siguiente infografía que fue compartida, vía WhatsApp, a los estudiantes:



Infografía 01 “Cuento fantástico” de elaboración propia.

De igual manera, se utilizó la siguiente infografía para definir algunos de los elementos “clave” del género fantástico extraño, y al que pertenecen específicamente los textos utilizados como *corpus* y que responden a las nociones de ambigüedad, duda, transgresión y lo monstruoso; los cuales fueron explicadas en el marco teórico, en el apartado 2.3 correspondiente al género fantástico.



Infografía 02 “Elementos del cuento fantástico” de elaboración propia

Con base en estas definiciones y delimitaciones, diseñé<sup>56</sup> una estrategia didáctica encaminada en actividades que auxiliarán a los estudiantes a ampliar su noción del género fantástico, identificar y aplicar conceptos como lo monstruoso, la duda, la ambigüedad y la transgresión. Además de ejercicios de comprensión lectora con preguntas detonantes enfocadas en motivar a los estudiantes a identificar segmentos anecdóticos como la *causa efficiens, finalis* y el bosquejo de humanidad que propone Gerigk en la diferencia poetológica. Después de aplicar estos ejercicios, los estudiantes de cada institución educativa escribieron un cuento de extensión libre que fuera parte del género fantástico-extraño de “preferencia”; sin embargo, también se recibieron escritos de estudiantes que, aunque formaban más parte del fantástico-maravilloso, contenían parte de los elementos vistos. No obstante, estos resultados, así como su análisis, se profundizan en los siguientes dos apartados.

#### 4.2 Intervención en “Los López”

La primera intervención aplicada tuvo lugar en el bachillerato general “Los López”, perteneciente al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del estado de Guanajuato (SABES), localizada en el municipio de San Miguel de Allende, aproximadamente a seis kilómetros de distancia.<sup>57</sup> El SABES abastece parte de la demanda del nivel medio superior de dicha entidad. Su creación data de 1996, cuando se implementó en la Ley de Educación del Estado para expandir la oferta de servicios educativos de nivel medio superior y superior en las zonas rurales y suburbanas; ello con la intención de atender el rezago educativo y elevar los indicadores de calidad<sup>58</sup>.

De acuerdo con el último censo del 2020, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)<sup>59</sup>, la localidad de Los López cuenta con 855 habitantes y tiene un nivel *muy bajo* de rezago social. Respecto a los datos educativos, el Coneval registró que el 4.4% de la población de 15 años o más en Los López es analfabeta, el 7% de la población de seis a 14 años no asiste a la escuela y 35.3% de 15 años o más tiene la educación básica incompleta. Otros datos revelan que 33.9% de la población no tiene

---

<sup>56</sup> Además de las infografías mostradas en estas páginas, conviene revisar si es del interés del lector, el apartado “Anexos de material de apoyo”, en donde es posible identificar otros recursos utilizados para repasar aspectos como la estructura del cuento y los tipos de narradores.

<sup>57</sup> Estimaciones recabadas a partir de la aplicación digital Google Maps.

<sup>58</sup> Secretaría de Educación Pública Guanajuato. SABES (s.f.). *Conoce al Sabes*. Consultado el 08 de octubre de 2022 en: <https://sabes.edu.mx/portal/nosotros.php>

<sup>59</sup> Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). Índice de rezago social localidades. Consultado el 07 de octubre de 2022 en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_de\\_Rezago\\_Social\\_2020\\_anexos.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_de_Rezago_Social_2020_anexos.aspx)

derechohabiencia a los servicios de salud, el 3.6% de sus viviendas no disponen de excusado o sanitario, el 2% no tiene agua entubada de la red eléctrica, 0.5% no cuenta con drenaje, el 45.7% no tiene lavadora y 4.1% no tiene refrigerador.

La presente intervención didáctica se aplicó a un grupo de quinto semestre del bachillerato general, integrado por 32 estudiantes, que cursaban la asignatura “Literatura I”. Aunque este proyecto de intervención buscó aplicarse bajo el modelo de la pedagogía crítica, es importante recordar que, al implementarse en bachilleratos formales, adscritos al modelo de competencias impulsado por la SEP, se propusieron actividades que pudieran adaptarse a los planes de estudio ya establecidos y que pudieran contar con el apoyo de la institución para su aplicación.

En el caso del SABES, el plan curricular de Literatura I<sup>60</sup> incluye la revisión de *La metamorfosis* en el primer parcial, donde, se establecen como competencias genéricas y atributos que el estudiante sea “sensible al arte y participe en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros”; que valore el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones; así como que experimente el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Estas competencias, se suman al propósito de que el estudiante mantenga una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; dialogue y aprenda de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Como parte de los objetivos de dicho parcial, se incluye abordar la perspectiva sobre el sentido de la vida en *La metamorfosis* de Franz Kafka; así como la relación entre el absurdo y la decepción. En este punto cabe recordar que, de acuerdo con los postulados teóricos de la *diferencia poetológica*, no se busca privilegiar la imagen histórica de las obras de arte, por lo que, en esta estrategia didáctica, se prescindió de objetivos tales como ver el arte como un hecho histórico o que desarrolle un sentido de identidad, ya que, estas habilidades considero, se desarrollan con mayor eficacia desde otras disciplinas.

Asimismo, el diseño didáctico realizado estaba previsto para seis sesiones de 45 minutos cada una, sin embargo, la docente a cargo de la asignatura aceptó tres días; por lo que

---

<sup>60</sup> Este programa de estudios se consultó el 14 de noviembre del 2022 y fue proporcionado por la institución educativa. Asimismo, el documento completo está visible en el apartado de “Anexos programas de estudio”.

las intervenciones quedaron estructuradas de la siguiente manera: lunes de 11:30 a 13:00 y jueves de 12:15 a 14:00 horas. Aunque los lunes, se ajustaron a una sesión de 90 minutos, este se vio reducido, debido al tiempo en el que llegaban los estudiantes del recreo y a los ajustes realizados en la primera sesión; por lo que la clase duró poco más de 60 minutos. Por otra parte, cabe destacar que la docente a cargo de la asignatura solicitó con anterioridad a los estudiantes que leyeran el libro de *La metamorfosis*, por lo que todos tenían una misma edición, esto aunado a que también les habían proporcionado un PDF. Estos ejemplares, el virtual y el físico, fueron utilizados por los estudiantes durante las actividades realizadas. A continuación, está una muestra del diseño didáctico aplicado:

### **Diseño didáctico realizado para el bachillerato general “Los López”**

#### **Sesión 01**

#### **Lunes 5 de septiembre**

**Propósito:** Los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos sobre el género fantástico, conocerán las clasificaciones que lo integran (fantástico-maravilloso y fantástico extraño). Esto aunado a la identificación de los elementos principales que caracterizan al género: la **ambigüedad** y la **duda**.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** Audiocuento y bocinas.

<b>Sesión 01</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
En la sesión introductoria, para comenzar el <i>rapport</i> con los estudiantes, se les preguntará su nombre y qué películas, series o libros asocian al género fantástico.	Lluvia de ideas sobre los elementos que integran al género fantástico. A partir de ello, filtrar aquellas respuestas relacionadas con los elementos mencionados.	Escuchar un fragmento de la lectura en voz alta: “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.
		<b>Ejercicio en Clase:</b> Se les pedirá escribir un breve relato o dibujo que responda la siguiente pregunta: ¿qué consideras que encontraron los personajes en la casa?

	<b>Duración: 10 minutos</b>
--	-----------------------------

## Sesión 02

**Lunes 5 de septiembre**

**Propósito:** Los estudiantes podrán identificar los elementos de integran el cuento fantástico: **lo monstruoso y la transgresión** en la narración.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** Audiocuento y bocinas.

<b>Sesión 02</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Realizar un breve recuento de los contenidos vistos la clase anterior. Posteriormente, se les pedirá que respondan a la pregunta ¿Qué fue lo que encontraron los jóvenes en la casa abandonada?	Continuar con la lectura en voz alta de La casa de Adela y, a partir de ello, reconocer los elementos de lo monstruoso y la transgresión que aparecen en el relato.	Escribir una narración breve o realizar un dibujo sobre el posible destino que tuvo Adela.

## Sesión 03:

**Jueves 8 de septiembre**

**Propósito:** Los estudiantes identificarán la estructura del cuento (inicio, desarrollo, clímax y desenlace).

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** Infografías sobre los tipos del género fantástico, al igual que sobre la estructura del relato y tipos de narradores. Lectura de La metamorfosis.

<b>Sesión 03</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
<p>Recapitular lo abordado en la clase pasada. Posterior a ello, quienes lo deseen, compartirán su narración al resto del grupo en una lectura en voz alta.</p>	<p>-Exponer brevemente la estructura del cuento fantástico y sus características.</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre el cuento y la novela?</p> <p>-Identificar el inicio, el desarrollo y el final.</p> <p>A partir de la lectura ya realizada previa a la clase de <i>La metamorfosis</i>, responder ¿Resulta monstruoso Gregorio Samsa?</p>	<p>Identificar en lo leído de la <i>Metamorfosis</i>, la estructura del cuento fantástico y elementos como lo monstruoso y la transgresión.</p>

#### **Sesión 04**

**Jueves 8 de septiembre del 2022**

**Propósito:** Los estudiantes identificarán los tipos de narradores: interno (protagonista y testigo), así como externo (omnisciente).

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** *La metamorfosis*.

<b>Sesión 04</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
<p>Recapitular la clase anterior.</p>	<p>Con base en la lectura de la <i>metamorfosis</i>, los estudiantes deberán de identificar el tipo de narrador.</p> <p>Resolver de forma colectiva preguntas como ¿Cuál es la relación de Gregorio con su familia (el padre, la madre y la hermana) antes y después de la transformación?</p>	<p>Realizar conclusiones generales sobre el relato.</p>

	<p>¿Qué aspecto te imaginas que tiene Gregorio?, ¿Qué dice el texto?</p> <p>¿Por qué la madre se resiste de que le quiten a Gregorio sus muebles y por qué Grete intenta quitárselos?</p> <p>¿Por qué consideras que la familia se resiste a dejar a Gregorio solo en la casa?</p>	

**Sesión 05:**

**Lunes 12 de septiembre del 2022**

**Propósito:** Los estudiantes reflexionarán sobre la capacidad de la literatura de contener la experiencia humana y discutirán sobre el proceso de deshumanización que experimenta Gregorio como insecto.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** *La metamorfosis*.

<b>Sesión 05</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Recuperar los contenidos de la clase pasada.	<p>De manera grupal, se discutirá sobre el final que tuvo <i>La metamorfosis</i>.</p> <p>¿Consideras que fue justo el trato de la familia con Gregorio?</p> <p>¿Qué aspectos humanos perdió Gregorio a lo largo del relato?</p>	Dar un espacio para que terminen los relatos de ser necesario.

**Sesión 06:**

## Lunes 12 de septiembre del 2022

**Propósito:** Repasar los conceptos vistos en clase y que los estudiantes se vean a sí mismos como personas creadoras.

**Tiempo:** 45 minutos.

**Material:** Lectura de los textos.

Sesión 06		
Inicio	Desarrollo	Cierre
Recapitulación breve de conceptos clave.	Lectura en voz alta de los cuentos.	Impresión general sobre el taller.

La intervención aplicada en el SABES se dividió en dos segmentos; por un lado, se propuso que a través de la obra “La casa de Adela”, los jóvenes conocieran y entendieran los elementos claves del género fantástico, además de que la realización de cuestionamientos estaba encaminada en que pudieran identificar aspectos esenciales como segmentos anecdóticos bisagra, así como el ánimo de los personajes y su situación en el mundo circundante; tal como lo propone la *diferencia poetológica*.

Fue así que, a partir de la aplicación de esta estrategia didáctica, y con base en el análisis de las evidencias<sup>61</sup> recabadas en esta investigación, se identificó que en la primera sesión los estudiantes del SABES ampliaron su noción del género fantástico, pues durante el *rapport* relacionaban con el género a películas y obras literarias más próximas a lo maravilloso como *Harry Potter*, *Caroline*, *Los cuatro fantásticos* o *Maléfica*; es decir, productos donde los elementos sobrenaturales no trastocan de forma abrupta la existencia de los personajes, y en donde, más bien la “magia” y lo “fantástico” es aceptada al acudir “en auxilio” de sus héroes.

Tras escuchar la lectura dramatizada de “La casa de Adela”, y realizar los ejercicios de discusión y diálogo sobre los personajes (tal como lo propone Freire con la pedagogía dialogante), los estudiantes reconocieron sorprenderse por la existencia de estructuras no lineales del cuento, en donde no hay “finales felices” o cierres conclusivos. Escuchar un relato dramatizado, funcionó para aproximar a los jóvenes a la obra literaria y aunque por falta de tiempo no se logró en la primera clase abundar en los elementos del género fantástico, sí fue

---

<sup>61</sup> Revisar Anexos de evidencias en “Los López”



posible que se aproximaran a conceptos como la ambigüedad, la duda, la transgresión y la monstruosidad, los cuales se profundizaron en la siguiente sesión de trabajo.

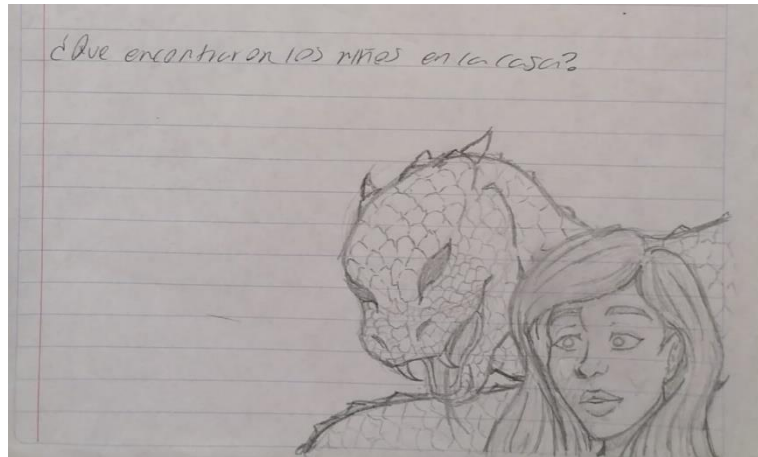
En la primera actividad del cinco de septiembre, participaron 25 estudiantes, quienes debían identificar personajes principales y escenarios, así como realizar un dibujo o historia que respondiera a la pregunta ¿Qué encontraron los niños al entrar a la casa? Ello para ampliar el concepto de género fantástico e identificar los elementos mencionados. A partir del análisis de las evidencias<sup>62</sup>, 21 estudiantes lograron identificar con claridad a los personajes, describirlos, así como a los escenarios en los que se desarrolló la historia; o bien, realizaron un dibujo acorde al ambiente narrativo. Sin embargo, cinco de estos, confundieron detalles de la historia como la edad de los niños y, uno más, pensó que Adela era una mujer adulta y no una niña, como lo señala el narrador. Tras estos resultados, considero que este ejercicio demostró que la estrategia de diálogo con los estudiantes, guiada por preguntas detonantes, fue adecuada, pues la mayoría identificó los elementos básicos; incluso, también se presentó el caso de dos estudiantes que hicieron alusión a segmentos anecdóticos importantes, como el relato del perro El Infierno<sup>63</sup>.

Como parte de este primer ejercicio, los estudiantes realizaron un relato breve o un dibujo que explicara lo que pudieron haber encontrado los niños en la casa abandonada; esta actividad tuvo el objetivo de aproximarlos de forma práctica a la duda y la ambigüedad. En este sentido, se advirtió que los estudiantes realizaron 14 escritos acordes a la atmósfera de la historia, aunque muchos de estos, se inclinaron por proponer que los niños habían encontrado el espíritu de los antiguos dueños de la casa, o bien, restos de personas o fantasmas. Aunado a estos resultados, una estudiante le dio un giro humorístico a la trama, pues pese a lo siniestro y monstruoso de la historia, los niños encontraron solo un gatito que quería escapar de la casa. De las 25 propuestas que realizaron los jóvenes, solo una contenía un final que podría ser cercano al género fantástico maravilloso, al señalar la posibilidad de que los niños hubiesen encontrado un tesoro o un cadáver; mientras que ocho solo se decantaron por realizar un dibujo y no un escrito. A continuación, algunos de los ejemplos expuestos:

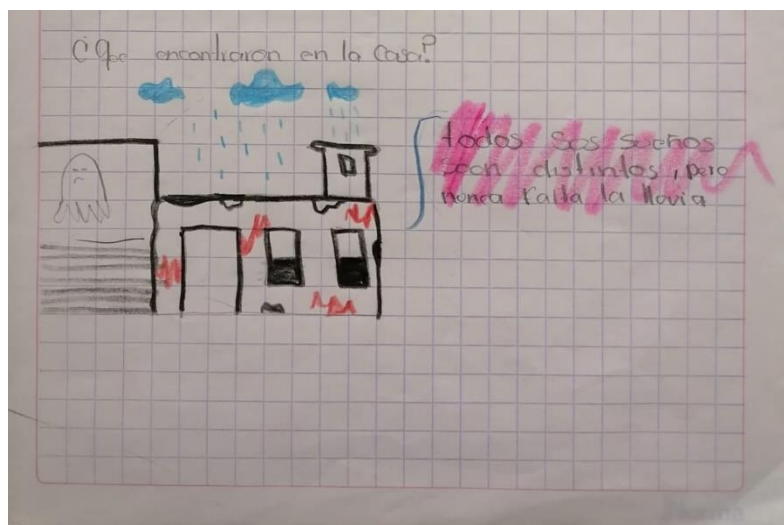
---

<sup>62</sup> Revisar Anexos de evidencias en “Los López”

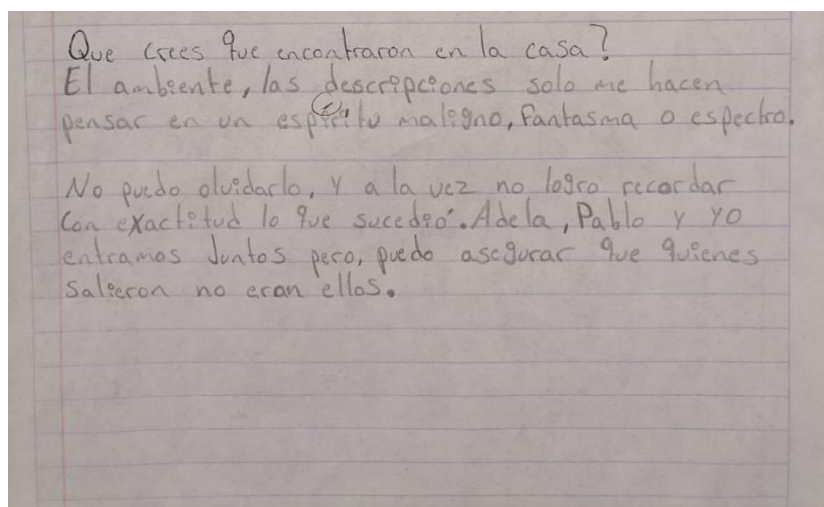
<sup>63</sup> Ver anexos de evidencias en “Los López” T.I.01. 8.09.22. ESTUDIANTE AV y T.I.01. 8.09.22. ESTUDIANTE AU.



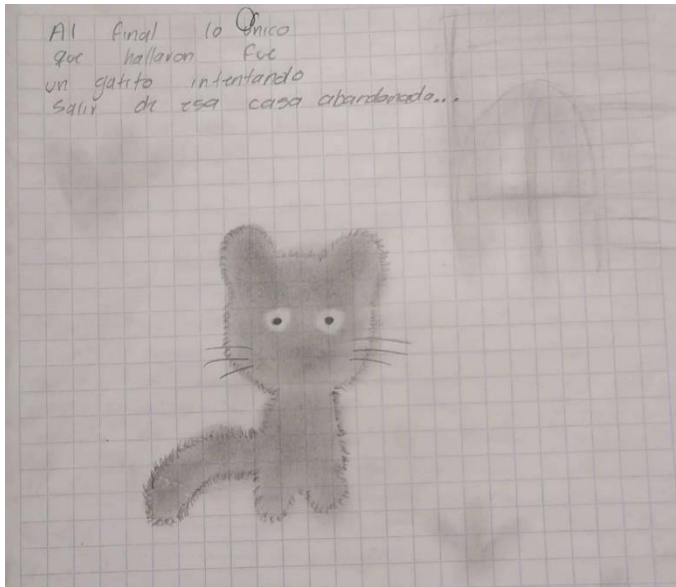
Fragmento de evidencia. T.I.01. 8.09.22. del Sabes “Los López” ESTUDIANTE AT



Fragmento de evidencia. TI.01. 8.09.22. del Sabes “Los López” ESTUDIANTE AE. Aquí se muestra cómo el estudiante logra captar frases con sentido poético de “La casa de Adela”, lo que evidencia también una noción sobre la percepción estética de la obra.

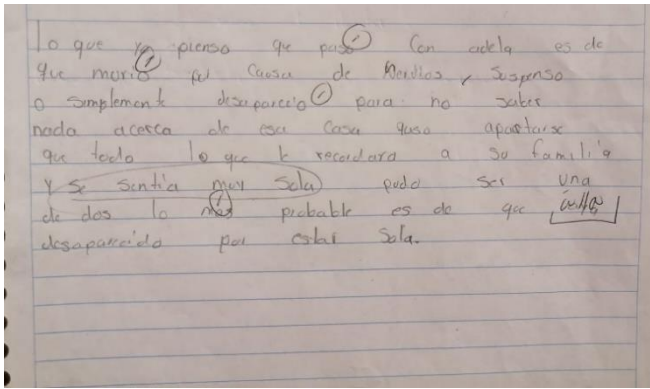


Fragmento de evidencia. T.I. 01. 8.09.22 del Sabes “Los López”. ESTUDIANTE AY. En este, se evidencia cómo el estudiante fue capaz de realizar un escrito con sentido estético, pues tiene ritmo narrativo.

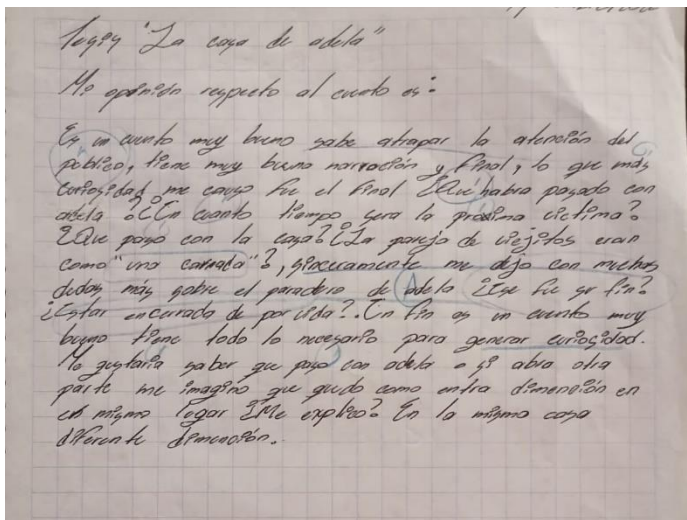


A la izquierda, fragmento de evidencia. T.I.01. 8.09.22. ESTUDIANTE AO. En este, la trama monstruosa tiene un giro humorístico y transgresor.

Para concluir el análisis del relato de Enríquez, en la siguiente sesión, se realizó una nueva actividad tras finalizar los estudiantes de escuchar la lectura dramatizada. Para este ejercicio, se entregaron 30 trabajos, en los que los jóvenes tenían que realizar una suerte de final alternativo que retomara algunos de los elementos del género fantástico. Para la segunda sesión, se realizó una breve exposición de estos. En la intervención aplicada, se identificaron 16 trabajos escritos con una intención narrativa y que recuperaron alguno de los elementos vistos; es decir, la ambigüedad, la duda, lo monstruoso o la transgresión. Mientras que 10 estaban escritos como una respuesta expositiva e iniciaban con frases como “yo pienso”, yo imagino” o “yo digo”, entre otras. En esta ocasión, solo cuatro estudiantes se decantaron por realizar el dibujo; esto significó una disminución a comparación del ejercicio anterior, en donde, ocho dibujaron su propuesta. Algunos de los trabajos, y que se presentan a continuación, lograron integrar elementos poéticos como la desolación de Adela; mientras que otro estudiante complejizó la trama al añadir que Adela se esconde en un bosque, cae enferma y después su cuerpo es hallado por estudiantes en una excursión. Este caso en específico recupera lo monstruoso, al alimentarse la niña de animales del bosque, e incluir, aspectos como la sensación de desolación. Sin embargo, también se dio el caso de un estudiante, cuya propuesta se acerca más al fantástico maravilloso y, uno más que, a pesar de no realizar un escrito con intención narrativa, sí reflexionó sobre los elementos vistos en la sesión y sobre la obra literaria.



Evidencia.T.I.02. 8.09.22. ESTUDIANTE. AP).



(A la izquierda: Evidencia. T.T02. 8.09.22. ESTUDIANTE AU). Si bien no realizó una escritura con intención narrativa, sí fue capaz de elaborar argumentos e identificó elementos como la ambigüedad y la duda. También consideró que es un relato "muy bueno" con lo necesario para generar "curiosidad".

En la segunda parte de la sesión, y en donde se trabajó con *La metamorfosis*, se tenía previsto que los estudiantes discutirían aspectos específicos sobre el trato de la familia a Gregorio y los aspectos humanos que fue perdiendo a lo largo de la historia; además de repasar brevemente la estructura del cuento (inicio, desarrollo, clímax y desenlace); al igual que los tipos de narradores. Para ello, se utilizaron infografías como material didáctico. Sin embargo, se tuvieron que realizar modificaciones a la dinámica prevista, debido a la falta de lectura de los estudiantes sobre *La metamorfosis* pues, solo una minoría participaba en la discusión en el aula. Por este motivo, y ante la dispersión del grupo al ser la última clase del día, se solucionó la falta de acercamiento a la obra, al pedirles responder las siguientes preguntas por escrito: ¿Cómo es la relación de Gregorio con su familia? ¿Por qué la madre se resiste a que te quiten sus muebles?, ¿Por qué razón Grete se acercaba a Gregorio? y ¿Quiénes son los huéspedes? Esto lo respondieron con apoyo de los textos digitales o físicos.

Estas preguntas, que denominé como “detonantes”, se elaboraron con la intención de que los estudiantes no se centraran en aspectos culturales ni históricos, sino en identificar la

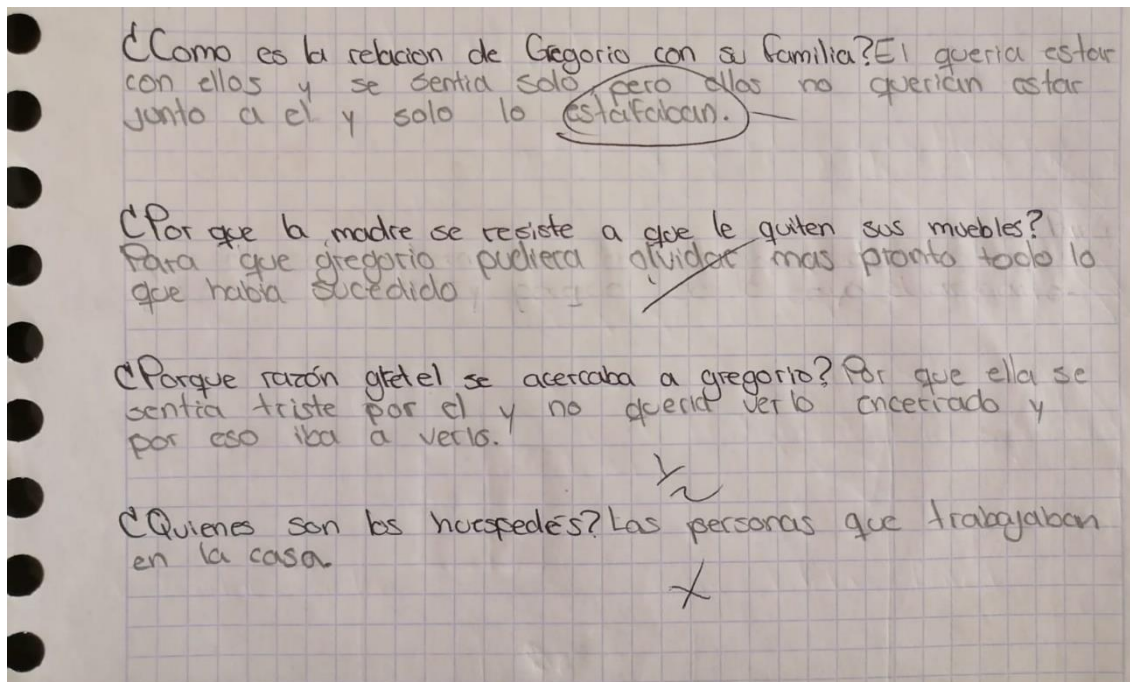
situación de los personajes respecto a su mundo circundante, lo que incluye la relación entre la familia y Gregorio; el ánimo de los personajes frente a la metamorfosis y cómo la madre es la última que mantiene la esperanza de que “regrese” a su estado normal y, finalmente, la tercera estuvo encaminada en identificar las contradicciones de la historia y evidenciar la ambigüedad del relato, pues aunque en un inicio Grete parece muy cercana a Gregorio, es la primera en pedir que se deshicieran de él. La última pregunta sobre los huéspedes estaba enfocada en identificar el clímax de la historia, ya que, cuando aparecen estos personajes, en el tercer capítulo, acontece la última afrenta del padre con Gregorio, al lanzarle una manzana, lo que provoca que salga herido, y con el paso de los días, muere. Esta actividad se desarrolló tanto en la segunda y tercera sesión. Después de haber realizado individualmente el ejercicio, en la clase siguiente, se procedió a realizar la socialización de los cuestionamientos, pues como lo menciona Vila (2001) de Vigotsky con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, hay una distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente que bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más avanzados; estos últimos corresponderían a quienes realizaron la lectura.

En este sentido, para apoyar a los estudiantes y animarlos a responder las preguntas consignadas con anterioridad, hice otros cuestionamientos auxiliares o de apoyo. Un ejemplo de ello se dio con la última pregunta sobre la relación de Gregorio con su hermana Grete; pues, en un inicio el narrador expone que esta tiene sentimientos de compasión hacia su hermano, sin embargo, al final de la historia es la primera en pedirle a sus padres que se deshagan de él. Ante esto, los estudiantes reflexionaron sobre la posibilidad de que su hermana tuviera una intención oculta o interesada en ayudar a su hermano, pues al regresar a su forma humana, podría continuar trabajando y mandarla al conservatorio de música.

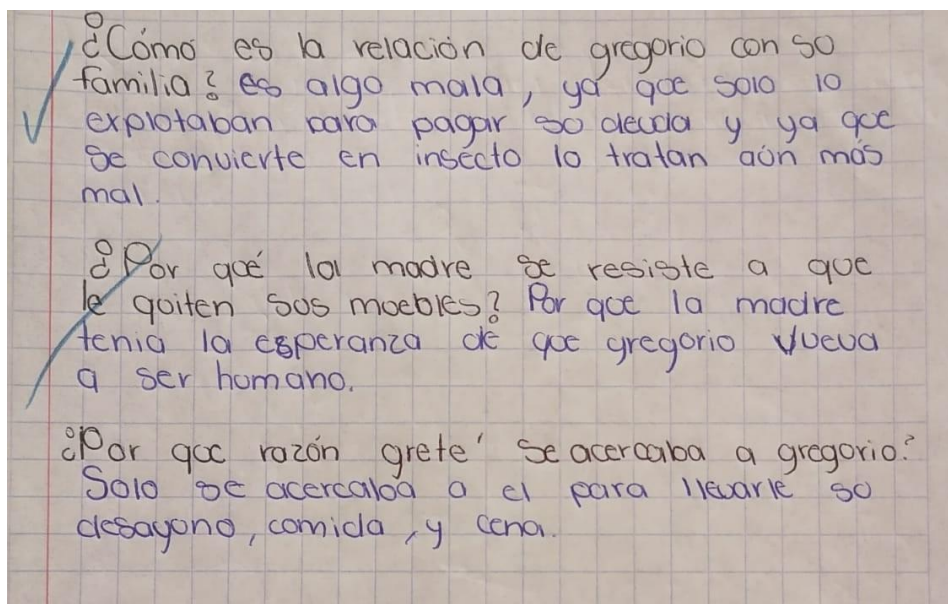
A través de esta dinámica dialogante, considero que los estudiantes lograron acercarse a un bosquejo de humanidad de Gregorio, pues se percataron de la sensación de abandono que experimentó por parte de su familia. Esta dinámica, se evaluó en una comparativa a través de las preguntas realizadas de manera individual en la segunda sesión y entre la discusión grupal de la tercera sesión.

Se entregaron 24 trabajos por los estudiantes, y en estos, se identificó que 20 lograron reconocer el ánimo de los personajes, tanto de la madre o de Gregorio; así como su situación de mundo y que está representando en la difícil convivencia familiar. De igual forma, nueve

percibieron un bosquejo de humanidad, en los términos de Gerigk, que correspondía al abandono y deshumanización que enfrenta Gregorio.<sup>64</sup>



Evidencia T.T03. 8.09.22. ESTUDIANTE AC. En este, el estudiante identifica personajes como los huéspedes; además de percibir la relación complicada entre la familia y la sensación de abandono que vive Gregorio, tras su metamorfosis. Sin embargo, no ubica a los huéspedes, esto también se generó porque hubo estudiantes que no concluyeron la lectura y estos personajes aparecen en el tercer y último capítulo.



Evidencia. T.I. 03. 8.09.22. ESTUDIANTE A.A.5. Con este sencillo ejercicio, se logra que los estudiantes se aproximen al bosquejo de humanidad; así como el ánimo de los personajes y su situación en el mundo circundante.

<sup>64</sup> Cabe aclarar que, en este punto, algunos trabajos identificaron aquello que nombramos en esta investigación *bosquejo de humanidad*, así como el ánimo de los personajes.

La segunda parte de dicha sesión, se destinó a la revisión de los cuentos que elaborarían los estudiantes y que tenían el objetivo de que los jóvenes recuperaran los elementos del género fantástico, además de que tuvieran una trama y un planteamiento coherente. Debido a que algunos estudiantes tuvieron problema para realizar un cuento individual, se decidió que pudieran formar equipos de hasta cuatro integrantes. La “guía” que se entregó a los estudiantes señalaba que escogieran tanto personajes, escenarios y un tipo de narrador, así como un “problema” o “trama” que debería de resolverse a lo largo de la historia; esto aunado a que se aplicaran algunos elementos de lo fantástico. También se dio la posibilidad de que realizaran un dibujo o cómic. Al solo contar con media hora para trabajar en estos relatos, los estudiantes realizaron la encomienda de tarea y le entregaron sus creaciones a la docente a cargo de la asignatura, quien anunció que este se contaría como participación en su clase. En total, se entregaron ocho trabajos, de estos seis fueron individuales, y el resto en equipo. A continuación, los resultados y los elementos evaluados:

<b>Título</b>	<b>Trama</b>	<b>Código</b>	<b>Logros alcanzados</b>	<b>Déficits identificados</b>
<b>¿La magia existe?</b>	Este cuento inicia con el incipit ¿la magia existe? El narrador se despierta a las tres de mañana "con la intriga a tope" a causa de un alboroto en su habitación. En la oscuridad, ve cómo un peluche hecho por él mismo se mueve solo.	<b>BA1</b>	La historia tiene una trama elaborada. Inicio/Desarrollo/Final Frases con intención de sentido poético como "en la penumbra de la noche". Recupera elementos del género fantástico: lo monstruoso y la duda.	Falta de acentos en palabras como cómics y en verbos en pretérito. Pleonasmos.
<b>Una trágica alucinación</b>	Relata la historia de una joven llamada Verónica que se ve atormentada en una casa abandonada por Rosa: su doble.	<b>BA2</b>	La historia tiene una trama elaborada. Pertenece al género fantástico extraño y tiene un giro narrativo de duda, pues todo resulta ser imaginación de la joven.	La redacción dificulta la lectura, pues hay complicaciones en plasmar sus ideas por escrito. Confusión en uso de <b>h</b> , <b>s/c</b> y signos de puntuación.

<b>El alquimista</b>	Es la historia de un alquimista que, en la búsqueda de encontrar una cura a la enfermedad de su esposa, inventa una pócima "milagrosa" que vende con éxito. Pero, esta comienza a tener efectos adversos.	<b>BA3</b>	Buena trama con inicio desarrollo y final. El clímax está bien planteado. Tiene elementos del género fantástico extraño como la transgresión, lo monstruoso y la duda.	Errores en el uso de comas y puntos y seguidos para dividir las ideas.
<b>Mis amigos estaban muertos y yo no lo sabía</b>	Es la historia de Tania, quien se hace amiga de Juan y Pablo en el barrio de San Felipe. Con el paso del tiempo y después de sucesos "extraños", se da cuenta que estos habían muerto tiempo atrás.	<b>BA4</b>	Recupera elementos del cuento fantástico como la transgresión y lo monstruoso. Tiene trama bien estructurada.	Se recomienda cambiar el título, pues elimina el suspenso. Dificultades en el uso de la <b>s/c; h; b/v; ll/y</b> . Dificultades en el uso de la duda, como parte del elemento fantástico.
<b>Sin título</b>	Es la historia de dos mejores amigos. Uno de estos, se entera que su amigo participará en una carrera de caballos, lo cual puede resultar peligroso, sin embargo, el joven necesita dinero desesperadamente.	<b>BA5</b>	Tiene inicio, desarrollo y final. Buen planteamiento del clímax y el narrador son coherentes.	Más que un cuento, parece una anécdota, por lo que hace falta trabajar con el estudiante las diferencias de los géneros literarios. Faltan elementos del cuento fantástico. Problemas de puntuaciones y en el uso de la <b>b/v; g/j</b> .
<b>El pequeño niño que se convierte en ratón</b>	Es la historia de cómo Aldamir se convierte en ratón por comer mucho queso. Debido a su tamaño, su madre no lo encuentra y pasa el resto de su vida preguntándose qué le pasó a su hijo.	<b>BA6</b>	Tiene buena estructura, un clímax, un narrador coherente y elementos del género fantástico, pero se aproxima más al género fantástico maravilloso.	Es necesario trabajar con el estudiante los tipos de género fantástico. Complicaciones en el uso de la <b>s/c</b> ; falta de acentos en verbos en pretérito y pretérito imperfecto.
<b>Equipo choque.</b>	Rolando es un joven con habilidades sobrehumanas, que vive con miedo de parecer un "fenómeno". Un día, su mundo es invadido por criaturas terribles y, en un intento de combatir las, conoce a otros jóvenes con poderes y forman un equipo de lucha.	<b>BA7</b>	Tiene inicio, desarrollo y final. Aunque el cuento pertenece más a la ciencia ficción, adecua elementos como la ambigüedad, lo monstruoso y la transgresión a su relato.	Trama similar a los X-man. Complicaciones en el uso de la <b>h, v/b</b> . Faltan mayúsculas en nombres propios y confusiones en formas de sintaxis como de+el=del



<p><b>Dibujo.</b></p>		<p><b>BA8</b></p>	<p>El estudiante realizó un dibujo con sentido estético. En el dibujo hay elementos del género fantástico, en específico lo monstruoso. Un hombre ahorca a un animal monstruoso con forma de reptil y manos humanoides con garras, representando una batalla.</p>	<p>Habría que procurar ejercicios para motivar al estudiante a la escritura; por ejemplo, identificar frases con sentido poético en las lecturas.</p>
-----------------------	--	-------------------	---	---

Con base en la intervención aplicada, y en el análisis de las evidencias, se puede inferir que, si bien esta estrategia dialogante es adecuada para la aprehensión de los estudiantes a las obras, esta podría resultar insuficiente de no llevarse a cabo a la par de acciones de promoción lectora. Estrategias como el uso de la lectura dramatizada (por medio de audios o videos) puede resultar como un primer ejercicio de aproximación a la literatura, y que puede ampliar la participación de los estudiantes a la discusión sobre las obras. Al cuestionar a los jóvenes sobre las razones que impidieron la lectura en casa de *La metamorfosis*, muchos señalaron que por falta de tiempo y una estudiante reconoció que había tenido algunos problemas, por lo que no tenía “cabeza” para leer; mientras que otro joven dijo que trabajaba, lo que le impedía utilizar el tiempo para la actividad. Si bien estos son factores externos a los docentes y a las instituciones educativas, y que obedecen más a problemáticas individuales de índole económico o familiar, es importante que desde las instituciones se puedan crear espacios dedicados a la aproximación de las obras, a través de lecturas en las aulas, lo que implicaría un cambio en la dinámica del modelo por competencias, pues al tener objetivos con tiempos rigurosos, esto dificulta que los docentes pueden realizar actividades de este talento.

No obstante, la falta de lectura literaria no puede ser motivo para no dar la clase; sobre todo, cuando se trata de fomentar el hábito lector. Contrario a las ideas sostenidas sobre que a los jóvenes no les interesa la lectura, los estudiantes del SABES se mostraron interesados en ambas historias, además de demostrar que fueron capaces de realizar creaciones literarias propias con planteamientos y tramas estructuradas. Aunque reconoce que la mayoría de estos jóvenes también tuvieron déficits importantes en áreas de redacción y gramática, lo que pudo haber sido un factor que dificultara la escritura creativa y la motivación por la lectura.

Otra de las reflexiones realizadas a partir de esta intervención y que involucra el papel de los docentes es que deben fomentarse actividades para el desarrollo del hábito lector en los más rezagados de la clase, por lo que la aplicación de una estrategia encaminada en la socialización del conocimiento resulta adecuada para reforzar los nuevos contenidos vistos en el aula; tal como se mencionó con la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. De igual forma, la realización de creaciones literarias propias y el uso de preguntas detonantes, con base en la pedagogía dialogante, también resultan ser adecuadas para reforzar conocimientos nuevos, además de que, precisamente, es a través de los escritos propios, que los docentes pueden lograr detectar problemas específicos de los estudiantes. Por ejemplo, si bien, no es objeto de este trabajo de investigación, el indagar en las áreas lingüísticas o de psicología educativa, llama la atención la complicación que presentaron algunos estudiantes para plasmar ideas en un escrito, o bien, los errores identificados en diferentes textos con la confusión entre el uso de la s/c, h, b/v; ll/y; al igual que, la omisión de mayúsculas en la primera letra de los nombres propios. Sin ánimo de inmiscuirse en temas que pertenecen a otros campos de conocimiento, considero que este tipo de trabajos, que obligan a que los estudiantes hagan uso de su imaginación y capacidad creativa, pueden servir para trabajar en el déficit de los estudiantes acumulados en los años de escuela y que no obedecen al trabajo particular de un docente, sino a un sistema escolar que los ha mantenido privados y rezagados respecto a aquellos que habitan en zonas rurales o semi urbanas.

En síntesis, con base en la intervención aplicada y las preguntas asentadas en los aspectos de la diferencia poetológica, se comprueba que existió un acercamiento a la obra literaria, sin embargo, esta aproximación debe ir forzosamente acompañada de acciones de promoción de lectura, que incluye que aquellas instituciones que integran el sistema educativo cuenten con espacios tanto físicos y temporales para que los jóvenes lean.

#### 4.4 Intervención en La “Versolilla”

Esta intervención, se aplicó en el Telebachillerato Comunitario localizado en “La Versolilla”, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui del municipio de Querétaro. Esta institución de nivel medio superior se encuentra a 38 kilómetros aproximados de distancia del centro histórico de la capital, lo que queda a dos horas aproximadamente en transporte público<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Estimaciones realizadas con la aplicación de Google Maps.

De acuerdo con el último censo del 2020, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)<sup>66</sup>, La Versolilla presenta un nivel *medio* de rezago social y hay en esta localidad dos mil 542 habitantes. Los datos del Coneval, relacionados con la educación, señalan que el 14.7% de la población de 15 años o más es analfabeta; el 12.6% de seis a 14 años no asiste a la escuela y el 51.9% de 15 años o más tienen la educación básica incompleta. En otros datos, el 28.8% no tiene derechohabencia a los servicios de salud; el 7.9% de las viviendas tienen piso de tierra; el 11.8% no tienen excusado o sanitario; 2.3% de las viviendas no tienen agua entubada de la red pública; 12.3% de las viviendas no disponen de drenaje; el 0.7% no tienen energía eléctrica; el 51% no disponen de lavadora y el 42% no dispone de refrigerador.

En esta intervención, participaron estudiantes del tercer semestre que cursan la asignatura “Producción y Apreciación Literaria I”<sup>67</sup>, la cual tiene como objetivo identificar la literatura como manifestación artística; al igual que reconocer géneros a través del análisis de textos e, incluyen, clases de inglés para lograr una comunicación en situaciones cotidianas. Sin embargo, al igual que el SABES propone que se experimente el arte como “un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad”<sup>68</sup>; que va contrario a la propuesta teórica de la *diferencia poetológica* que busca acercarse a la obra literaria a partir de sus cualidades metafísicas y trascendentes.

Por otra parte, en una revisión realizada al libro de texto<sup>69</sup> del Telebachillerato Comunitario, Cacho Ortega, M.F. & Cacho Ortega, T. (2015), se utilizaron fragmentos de *La metamorfosis* para enseñar el género narrativo. Además, en el plan de estudios del TBC<sup>70</sup> se establecen como objetivos de enseñanza que los estudiantes sean capaces de producir textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Como parte de los aprendizajes esperados en los estudiantes está que produzcan dos textos

---

<sup>66</sup> Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). Índice de rezago social localidades. Consultado el 07 de octubre de 2022 en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_de\\_Rezago\\_Social\\_2020\\_anexos.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_de_Rezago_Social_2020_anexos.aspx)

<sup>67</sup> Este programa de estudios se consultó el 14 de noviembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

<sup>68</sup> Este programa de estudios se consultó el 14 de noviembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

<sup>69</sup> El libro de texto gratuito del TBC fue consultado el 19/11/2022 en la página oficial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Cacho Ortega, M.F. & Cacho Ortega, T. (2015). Telebachillerato Comunitario. Tercer Semestre. Literatura I. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México. Versión digital consultada el 19 de noviembre del 2022 en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/TB3LA.htm>

<sup>70</sup> Este programa de estudios se consultó el 19 de noviembre del 2022. Fue proporcionado por Desarrollo Académico del Telebachillerato Comunitario con sede en Querétaro y puede consultarse en el apartado de anexos.

literarios con características del neoclásico, del surrealismo y del género lírico; aunado al uso de elementos estructurales del género dramático en la producción y representación de un breve texto basada en la experiencia cotidiana. Cabe destacar, que en esta intervención se concibió a los estudiantes como creadores y no como “productores” de literatura.

Diseño didáctico realizado para el Telebachillerato Comunitario “La Versolilla”

En este punto, cabe esclarecer que se utilizó el mismo diseño didáctico utilizado para el SABES; sin embargo, se tuvo la posibilidad de aplicar cuatro intervenciones en los meses de octubre y noviembre, los días jueves de 4:10 p.m. a las 6:10, por lo que el actual diseño curricular se ajustó a dichos parámetros. Es importante mencionar, que el tiempo estimado de aplicación de cada clase se ajustó a factores externos como el recreo de 30 minutos que se otorga a los estudiantes. Ello aunado a que, en dos ocasiones, el tiempo estipulado se redujo, debido a las inundaciones que provoca la lluvia en el plantel y que obliga a que se suspendan las clases antes del horario, así como la entrada del horario de invierno que provoca que anochezca más temprano y al estar ubicado en una zona rural y trasladarse los estudiantes en autobús, debían salir antes para evitar exponerse a la delincuencia. Por ello, las cuatro sesiones quedaron estructuradas de la siguiente manera: jueves 6 de octubre de 4:10-6:00 p.m y jueves 13 de octubre de 4:10-6:00 p.m. Posteriormente, las clases se suspendieron debido a que estaban en época de parciales y la docente a cargo de la materia necesitaba esas horas. Sin embargo, se retomaron para el tres y el cuatro de noviembre a las 4:10 p.m, aunque en las dos ocasiones, los estudiantes salieron antes de las seis de la tarde. A continuación, el diseño didáctico realizado en dicha institución:

**Sesión 01**

**Jueves 06 de octubre**

**Propósito:** Los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos sobre el género fantástico, conocerán las clasificaciones que lo integran (fantástico-maravilloso y fantástico extraño). Además, conocerán la estructura del cuento inicio-desarrollo-final.

**Tiempo:** 50 minutos y 40 minutos.

**Material:** Bocinas, pizarrón e infografía sobre la estructura del cuento realizada por la docente.

Sesión 01 Primera parte de 50 minutos		
Inicio	Desarrollo	Cierre
En la sesión introductoria, para comenzar el <i>rapport</i>		Responder de forma colectiva quiénes son los

con los estudiantes, se les preguntará su nombre y qué películas, series o libros asocian al género fantástico.	Lluvia de ideas sobre los elementos que integran al género fantástico. A partir de ello, escuchar un fragmento de la lectura en voz alta: “La casa de Adela” de Mariana Enríquez.	personajes principales, los escenarios y qué consideran que encontraron los niños en la casa abandonada.
<b>Sesión 01</b> Segunda parte de 40 minutos		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Socialización de respuestas y continuar escuchando la última parte de “La casa de Adela”.	Los estudiantes deberán escribir en unos párrafos o dibujar el posible final que tuvo la niña al entrar en la puerta de la casa abandonada.	Socialización de las creaciones de los estudiantes y aclaración de dudas.

## Sesión 02

**Fecha:** Jueves 13 de octubre.

**Tiempo:** 50 minutos y 40 minutos.

**Propósito:** Los estudiantes identificarán los tipos de narradores, así como los elementos básicos del género fantástico: **duda, transgresión, ambigüedad y monstruosidad.**

**Material:** Infografías realizadas por el docente sobre los elementos básicos del género fantástico, al igual que los tipos de narradores. Este material, se compartirá vía WP a los estudiantes y se presentará físicamente. Igualmente, la docente entregará a los estudiantes una hoja de actividades con ejercicios para realizar en clase.

<b>Sesión 02</b> Primera parte de 50 minutos		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Recapitular lo abordado en la clase pasada. Exposición, a cargo del docente, sobre el género fantástico, sus características y elementos que lo integran.	Posteriormente, se entregará una hoja de actividades para que los estudiantes tengan más claro los elementos del cuento fantástico. Esta actividad incluye lectura en voz alta de los fragmentos donde los estudiantes	Socialización de respuestas y aclaración de dudas.

	deberán de identificar dichos elementos.	
<b>Sesión 02</b> Segunda parte de 40 minutos		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Tras el receso, y al concluir la pasada actividad, los estudiantes deberán reescribir un final alternativo de “La casa de Adela”, incluyendo elementos del cuento fantástico.	Exposición de los tipos de narradores para que, de forma colectiva, los estudiantes, identifiquen en unos fragmentos literarios, quiénes son los tipos de narradores.	Socialización de respuestas y aclaración de dudas.

El material que se utilizó para dicha clase es el siguiente:

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grupo:** \_\_\_\_\_ **Escuela:** \_\_\_\_\_

**A) Identifica en los siguientes fragmentos de *La casa de Adela*, la *transgresión*, la *ambigüedad*, la *duda* o lo *monstruoso*. Asimismo, en cada cuento identifica el tipo de narrador.**

I. Todos los días pienso en Adela. Y si durante el día no aparece su recuerdo —las pecas, los dientes amarillos, el pelo rubio demasiado fino, el muñón en el hombro, sus botitas de gamuza— siempre regresa de noche, en sueños. Los sueños de Adela son todos distintos, pero nunca falta la lluvia ni faltamos mi hermano y yo, los dos parados frente a la casa abandonada, con nuestros pilotos amarillos, mirando a los policías en el jardín que hablan en voz baja con nuestros padres.

II. “Era fácil hacerse amigo de Adela, porque la mayoría de los chicos del barrio la evitaba, a pesar de su casa, sus juguetes, su piletta y sus películas. Era por el brazo. Adela tenía un solo brazo. A lo mejor lo más preciso sea decir que le faltaba un brazo. El izquierdo. Por suerte no era zurda. Le faltaba desde el hombro; tenía ahí una pequeña protuberancia de carne que se movía, con un retazo de músculo, pero no servía para nada”

III. “Seguíamos reuniéndonos en el living de la casa de Adela, pero ya no se hablaba de películas. Ahora Pablo y Adela —pero sobre todo Adela— contaban historias de la casa. De dónde las sacan, les pregunté una tarde. Parecieron sorprendidos, se miraron. —La casa nos cuenta las historias. ¿Vos no la escuchás? —Pobre —dijo Pablo. —No escucha la voz de la casa. —No importa —dijo Adela. —Nosotros te contamos.

IV. Adela no había salido de la habitación de los estantes. Nos saludó con la mano derecha, parada junto a una puerta. Después se dio vuelta, abrió la puerta que estaba a su lado y la cerró detrás suyo. Mi hermano corrió, pero cuando alcanzó la puerta, ya no pudo abrirla. Estaba

cerrada con llave (...) Nunca la encontraron. Ni viva ni muerta. Estuvieron dentro de la casa durante horas, toda esa noche y hasta la madrugada. Adela no estaba. Nos pidieron la descripción del interior de la casa. Se la dimos. La repetimos. Mi madre me dio un cachetazo cuando hablé de los estantes y de la luz. “¡La casa está llena de escombros, mentirosa!”, me gritó.

**Tipo de narrador:** \_\_\_\_\_

**V. “El huésped”, Amparo Dávila.**

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje (...) Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror. “Es completamente inofensivo” —dijo mi marido mirándome con marcada indiferencia. “Te acostumbrarás a su compañía y, si no lo consigues... “No hubo manera de convencerlo de que se lo llevara. Se quedó en nuestra casa.

V. “No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas”.

**Tipo de narrador:** \_\_\_\_\_

B. Reescribe tu final alternativo de *La casa de Adela*, pero incluyendo **ambigüedad o transgresión**.

**Sesión 03**

**Martes 25 de octubre.** 16:10-18:10 hrs.

**Propósito:** Los estudiantes discutirán sobre la lectura de *La metamorfosis* e identificarán cómo se va dando el proceso de deshumanización del personaje. Además, podrán identificar segmentos anecdóticos claves de la historia, sus personajes principales y la trama. **Tiempo:** 50 minutos y 40 minutos. **Material:** Lectura de *La metamorfosis*.

Sesión 03 Primera parte		
Inicio	Desarrollo	Cierre
Recapitular los contenidos vistos en la clase anterior. Posterior a ello, se comentarán sus primeras impresiones sobre <i>La metamorfosis</i> , esclareciendo que el relato habla del proceso de deshumanización del personaje.	Responder por equipos las siguientes preguntas sobre el primer capítulo de <i>La metamorfosis</i> . ¿Cómo es descrito Gregorio?, ¿cuál es el primer escenario donde comienza la historia? ¿cuál es el ánimo de los personajes al ver que no	Socialización de respuestas y aclaración de dudas.

	sale de su habitación?; ¿cuál es la reacción de los personajes ante su aspecto?; ¿qué es lo primero que piensa Gregorio con estas reacciones?, ¿qué preocupaciones tiene la familia?	
<b>Segunda parte de la sesión</b>		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Recapitulación breve de las respuestas obtenidas con el pasado ejercicio.	Continuar con el segundo capítulo de <i>La metamorfosis</i> , donde los estudiantes deberán resolver las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo cambian la vista y el gusto de Gregorio con la metamorfosis?</li> <li>2. ¿Qué cambios experimenta el padre y cómo logra herir a Gregorio?</li> <li>3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que Grete le dirigió a su hermano, Gregorio?</li> </ol>	Socialización de respuestas y aclaración de dudas.

## Sesión 04

### Jueves 3 de noviembre

**Propósito:** Los estudiantes reflexionarán sobre la capacidad de la literatura de contener la experiencia humana y discutirán sobre el proceso de deshumanización que experimenta Gregorio como insecto.

**Tiempo:** 50 minutos y 40 minutos.

**Material:** Lectura de *La metamorfosis*



<b>Sesión 04</b> Primera parte de 50 minutos		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Recapitular los contenidos vistos la clase pasada.	De manera grupal, y al finalizar la lectura de <i>La metamorfosis</i> , se discutirá sobre su final y las siguientes preguntas: ¿Consideras que fue justo el trato de la familia con Gregorio? ¿Qué aspectos humanos perdió Gregorio a lo largo del relato?	Socialización y aclaración de dudas.
<b>Sesión 04</b> Segunda parte de 40 minutos		
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
Comenzar los relatos individuales y establecer una fecha de entrega de este.	Asesorías individuales y por equipos sobre las creaciones realizadas por los estudiantes.	Socialización y aclaración de dudas.

Luego de haber aplicado una primera intervención, que también podría considerarse como pilotaje, se realizaron ajustes en las sesiones aplicadas en el Telebachillerato Comunitario. Tras demostrar la intervención en “Los López” que la lectura dramatizada tuvo buena aceptación por parte de los estudiantes, se repitió dicha fórmula, al igual que el ejercicio inicial para generar un *rapport* con los jóvenes preguntándoles sobre qué obras tildarían como parte del género fantástico. Al igual que en el primer grupo, respondieron el nombre de películas o series, más que de obras literarias, y que estaban más próximas al género fantástico maravilloso como Harry Potter o El señor de los anillos; sin embargo, también incluyeron como parte del género películas de terror como Anabelle.

Debido a que la falta de tiempo, había sido un factor que contribuyó en la primera intervención a que no se dedicara tanto espacio en el aula para la creación del cuento de los estudiantes, en lugar de mostrar el dibujo y el final alternativo de Adela, o de lo que habían encontrado los niños en la casa, me decanté por motivar a los estudiantes a que socializarán sus respuestas en voz alta. También se aprovechó que el cuento no tiene una estructura lineal para repasar y revisar su estructura (inicio, desarrollo y desenlace) pues, en “La casa de Adela” el

tiempo es circular, al iniciar y finalizar con el recuerdo que tenía Clara sobre aquel día, donde desapareció su amiga. Los estudiantes del TBC, al igual que en el SABES, ampliaron su noción del género fantástico, al entender que la transgresión también está presente con el cambio de la escritura lineal. Una estudiante, incluso, identificó que la historia va de pasado a presente, porque se mezclan los recuerdos de la narradora Clara.

Para explicar la ambigüedad, se les preguntó si identificaron en el relato qué le pasó a Adela, después de atravesar la puerta. Todos identificaron que no hubo una explicación de lo que le pasó y la mayoría afirmó que les gustaría saber su destino. Por último, se les preguntó por qué razón consideran que no hay un final tradicional y por qué imaginaban que no se esclarecía el paradero de la niña. Una estudiante respondió a este cuestionamiento, que un final de este tipo es clave para “dejar el suspenso”.

Con esta primera actividad, se identificó que la mayoría de los estudiantes están más cercanos al género fantástico maravilloso; sin embargo, los personajes principales fueron localizados con facilidad y Adela fue descrita como valiente, con carácter fuerte, con un solo brazo, dientes amarillos y de piel pálida. Con base en estas primeras respuestas, se reflexionó de forma colectiva, en cómo lo monstruoso y la transgresión se aplicó por parte de la autora en los personajes, pues Adela no es una heroína “común”. En esa primera sesión, aunque no se abundó en muchos contenidos, sí se observaron algunos factores que podrían influir en el trabajo en el aula de los estudiantes; pues, por un lado, hay poco material para el trabajo de aula. Aunque hay una televisión, considerando que la escuela está a contra turno con una telesecundaria, esta no es utilizada por el bachillerato. Ello aunado a que no hay proyector, por lo que no pueden utilizarse diapositivas y el pizarrón no es visible para todo el grupo. La directora de la escuela me mencionó que cuando llueve en La Versolilla, se inundan algunos de los salones, pues hay goteras. Por posibles inundaciones, así como por el lodo que daña los uniformes y que puede resfriar a los estudiantes, se suspenden las clases en esas situaciones.

Como parte de las actividades que se realizaron para la siguiente sesión, se optó por repartir hojas que contuviesen actividades como fragmentos de obras literarias para la lectura en voz alta de los estudiantes, donde estos debían identificar qué tipo de elementos fantásticos estaban presentes, al igual que, en este se pedía que reconocieran los tipos de narradores y que escribieran un final “alternativo” para la historia de “La casa de Adela”. Tras el análisis de las

evidencias<sup>71</sup>, de una muestra de 12 trabajos evaluados por los estudiantes<sup>72</sup>, se identificó que 10 lograron reconocer los elementos de duda, ambigüedad, transgresión y lo monstruoso; así como aplicarlos en un escrito; sin embargo, dos tuvieron un logro parcial. Dentro de los déficits encontrados en esta actividad estuvo que dos no lograron realizar el ejercicio y la mayoría de los estudiantes, 10 particularmente, tuvieron problemas para señalar los tipos de narradores. De igual forma, cabe destacar que, para auxiliar a los estudiantes a iniciar su escrito con intención narrativa, se les dio la opción de iniciar su texto con la frase: “Detrás de la puerta...”; esto para hacer referencia a lo que le ocurre a Adela tras adentrarse en la casa abandonada en donde finalmente desaparece.

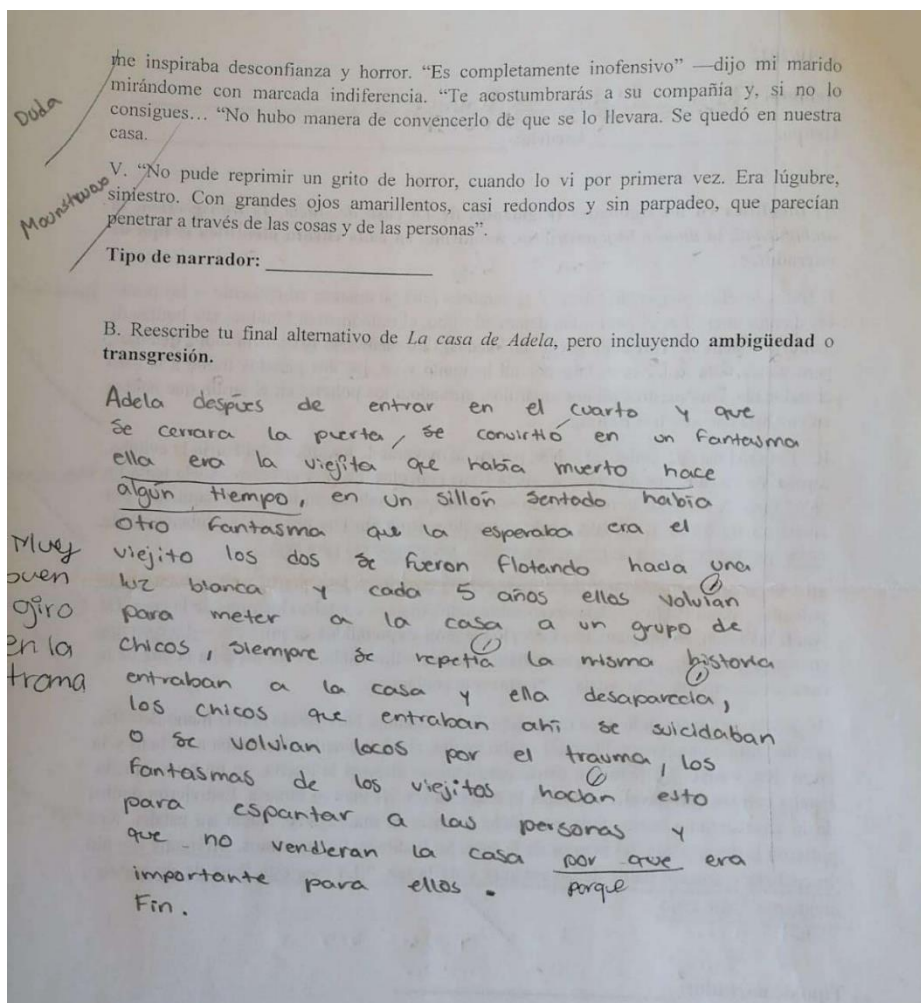
El ejercicio de escribir un final alternativo también sirvió para que los estudiantes que habían hecho la tarea pudieran entender con mayor claridad los conceptos revisados del género fantástico. La mayoría de los estudiantes retomó lo monstruoso y la duda con mayor facilidad, sin embargo, hubo varios que aplicaron dos conceptos en sus finales. Incluso, algunos optaron por dejar un final que mantuviera la ambigüedad, al igual que la autora.

Tras el receso de media hora que tienen los estudiantes, se procedió a contestar las preguntas de comprensión lectora que elaboré con anterioridad como docente. Fueron seis cuestionamientos encaminados a identificar en el primer capítulo de *La metamorfosis*, segmentos anecdóticos como la causa efficiens, finalis y el bosquejo de humanidad. Esta sesión fue medular, pues ningún estudiante realizó la lectura encomendada y que se había pasado vía PDF por WhatsApp; incluso, aquellos estudiantes que habían señalado en un inicio que les gustaba y disfrutaba la lectura, reconocieron haberla hecho. A partir de esto, se intentó realizar una lectura en voz alta guiados de los PDF's y de un ejemplar físico; sin embargo, los estudiantes enfrentaron dificultades para realizar esta actividad, a diferencia de los jóvenes del SABES, quienes contaban con el ejemplar digital y pudieron responder preguntas guiados con el texto.

---

<sup>71</sup> Ver en anexo de evidencias de “La Versolilla”.

<sup>72</sup> Cabe recalcar que, tanto en El SABES como en el TBC, no todos los estudiantes entregaron sus actividades; esto debido a que, en algunos casos, olvidaron sus hojas que sirvieron para dos sesiones; además de que, era opcional su entrega en el entendido que servirían como muestra de la población intervenida.



Fragmento de evidencia de "La Versolilla" T-T-12.11.22. ESTUDIANTE AI\_TBC. En este trabajo, se observa una trama y planteamiento coherente, además de que se aplicó una historia cíclica, pues cada cinco años se repetía esta historia

A raíz de esto, se optó por conseguir ejemplares<sup>73</sup> individuales de *La metamorfosis* y, en la siguiente clase, proseguir con una lectura en voz alta con auxilio de preguntas detonadoras encaminadas en la apreciación literaria.

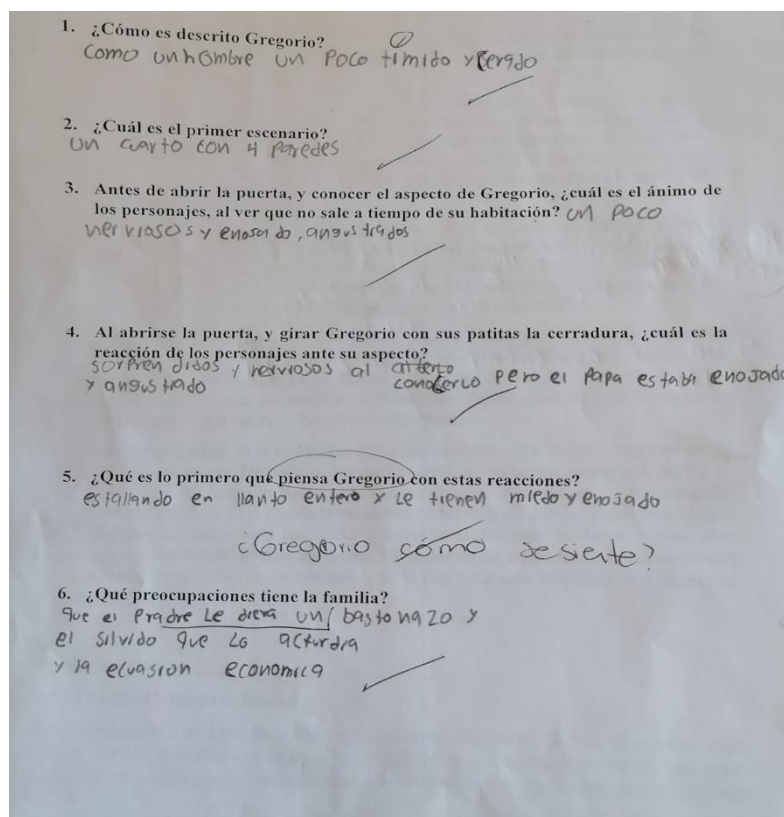
Las preguntas<sup>74</sup> que se elaboraron tenían el propósito de identificar aspectos básicos como el ánimo de Gregorio, un hombre que además de convertirse en un insecto, es sumiso,

<sup>73</sup> Para tener un mismo ejemplar y, por lo tanto una misma traducción, se optó por entregar ediciones de Biblioteca escolar de Editores Mexicanos Unidos.

<sup>74</sup> Cabe recalcar que las preguntas que se realizaron a los estudiantes fueron: ¿Cómo es descrito Gregorio?; ¿cuál es el primer escenario?; antes de abrir la puerta, y conocer el aspecto de Gregorio, ¿cuál es el ánimo de los personajes, al ver que no sale a tiempo de su habitación?; al abrirse la puerta, y girar Gregorio con sus patitas la cerradura, ¿cuál es la reacción de los personajes ante su aspecto?; ¿qué es lo primero que piensa Gregorio con estas reacciones? y ¿qué preocupaciones tiene la familia?

sin agallas, ni juicio; así como el escenario en donde se desarrolla todo el primer capítulo (su habitación humana). Aunado de identificar estos aspectos de Gregorio, el resto de las preguntas se enfocaban en el ánimo del resto de los personajes durante este primer capítulo, al igual que las preocupaciones que tiene la familia. Si bien, el bosquejo de humanidad que se propone en esta investigación está encaminado en recalcar la deshumanización de la que habla *La metamorfosis*, en el primer capítulo, esto empieza a concretarse con las reacciones de los personajes, y por ello, la importancia de que los jóvenes identifiquen estos aspectos en el texto.

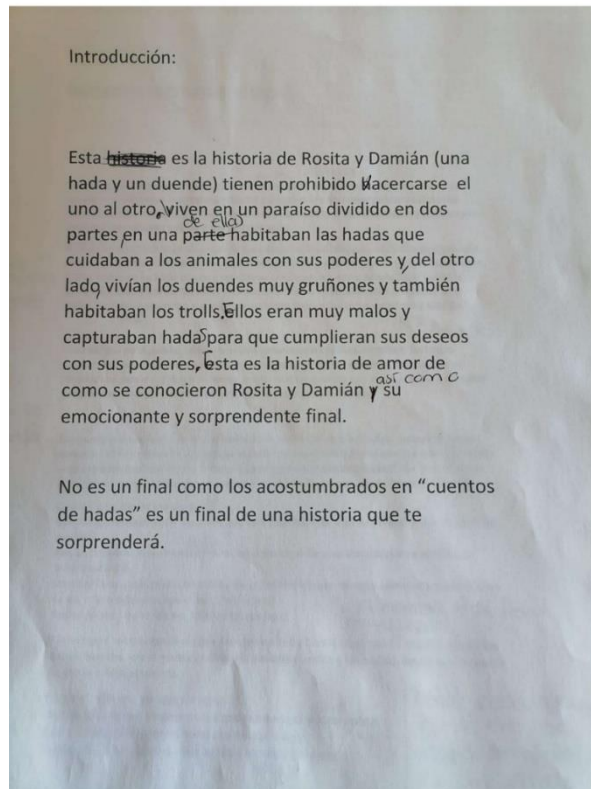
Con base en esto, tras aplicarse este ejercicio, de 12 trabajos que conformaron la muestra del TBC, en siete se logró con éxito identificar el ánimo de los personajes, tanto de la madre o de Gregorio; así como su situación en el mundo ficcional concretado en la difícil convivencia familiar, y en cuatro, el reconocimiento del ánimo de los personajes fue parcial, aunque sí lograron percibir la situación conflictiva de la familia. Cabe recalcar que, durante la lectura en voz alta, se hacían preguntas detonantes o se pausaba en aquellos segmentos que resultaban importantes para concretar los propósitos de la actividad. A continuación, algunos de los resultados:



Evidencia de “La Versolilla”. T.I.02\_13\_11\_22\_AL\_TBC. En este trabajo, si bien se identifica el ánimo de los personajes y la situación familiar con la metamorfosis; no responde a cómo se siente Gregorio o cómo se percibe

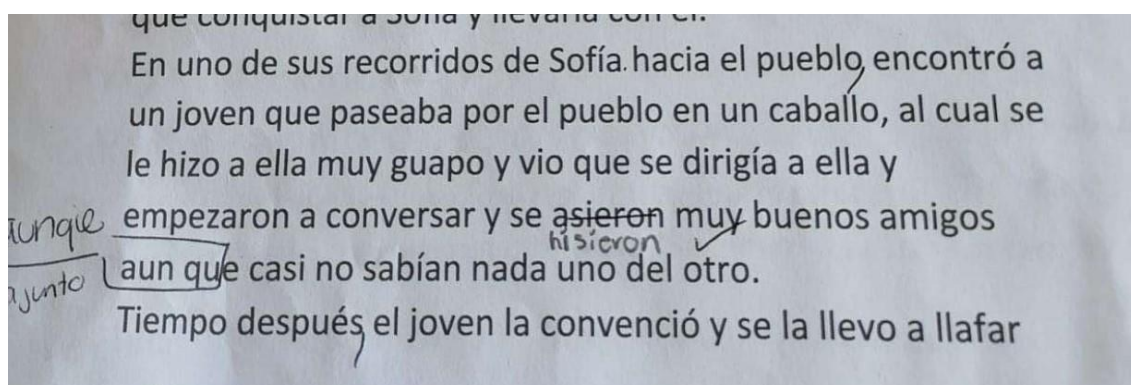
a sí mismo frente la reacción de su familia. También identifica la situación conflictiva del protagonista con el padre.

Finalmente, en la última sesión, se trabajó con los estudiantes la creación de un cuento que contuviese los elementos del género fantástico vistos en la clase, como la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión; además de que se evaluó en dicha actividad que la historia tuviera un planteamiento y una trama coherente, así como bosquejar personajes, escenarios y elegir un tipo de narrador. Para la última sesión, se contó con poco menos de una hora, por lo que, en ese tiempo, realicé un acompañamiento y asesoramiento a cada uno de los estudiantes y a los equipos que decidieron conformarse. Debido a que este tiempo no fue suficiente para concluir su historia, se decidió que entregaran su trabajo el 15 de noviembre. En total, se entregaron 13 trabajos donde participaron 18 estudiantes; de estos, solo cuatro fueron individuales y un estudiante hizo la entrega de dos cuentos. De los trabajos entregados, 12 conformaron la muestra para este trabajo y, de estos, seis integraron los elementos del género fantástico-extraño; mientras que, los otros seis, eran más próximos al fantástico-maravilloso. Pese a este resultado, es de destacar que los estudiantes recuperaron algunos de los elementos vistos; tal es el caso del cuento con código CUENTÓ\_FINAL\_A11\_TBC, pues, aunque pertenece más al género fantástico maravilloso, aplica una suerte de transgresión, pues su final no es "feliz". La trama, a pesar de ser un romance entre un hada y un troll, tiene un resultado trágico al morir una de las protagonistas. Esto evidencia que, en efecto, los jóvenes ampliaron su noción del género, aunque realizaran creaciones maravillosas, estas ya no seguían tramas lineales, ni finales "felices".

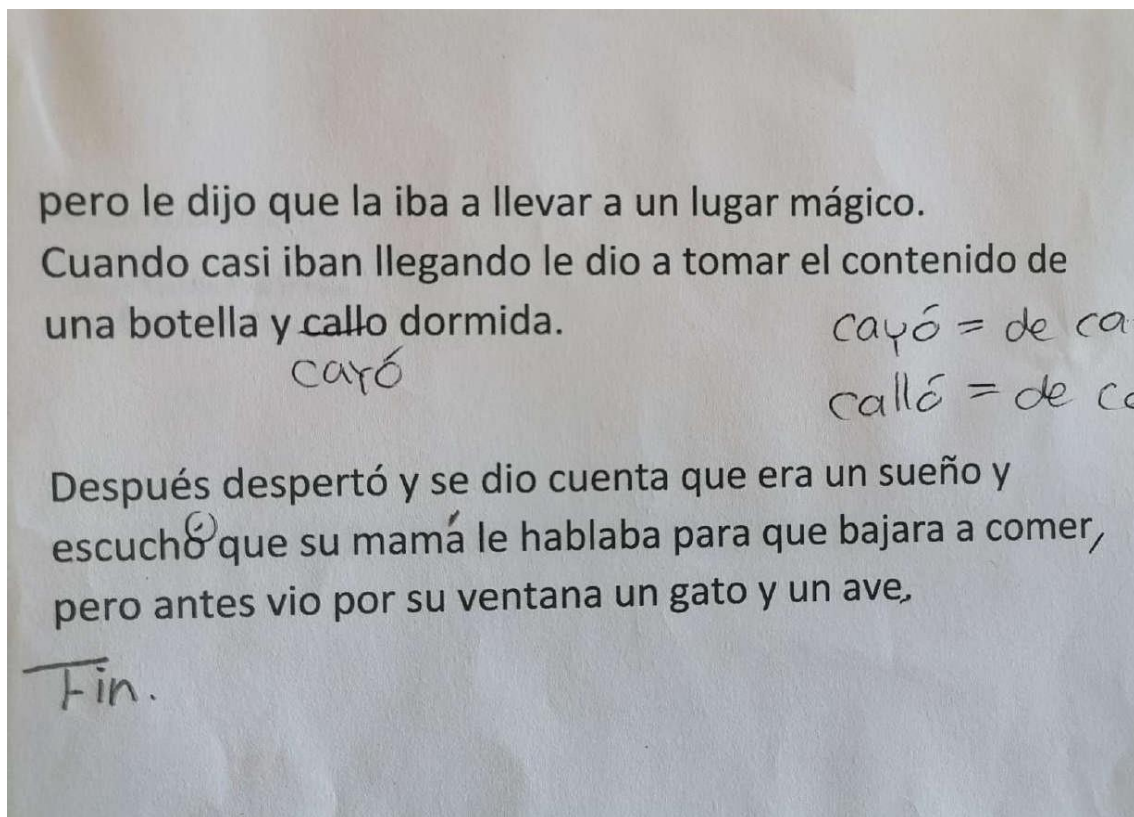


Evidencia de "La Versolilla".  
CUENTO\_FINAL\_A11\_TBC

Asimismo, la creación CUENTO\_FINAL\_A12\_TBC, también pertenece al género fantástico-maravilloso, pero aplica la transgresión y la duda. Dicho relato se centra en la historia de una princesa llamada Sofía, con poderes sobrenaturales, y cuyo tío Llafar (sic) quiere raptarla para lograr conquistar su reino. El giro narrativo se da, cuando a punto de ser entregada a su tío, Sofía despierta y descubre que todo se trató de un sueño, lo que deja en suspenso al lector.



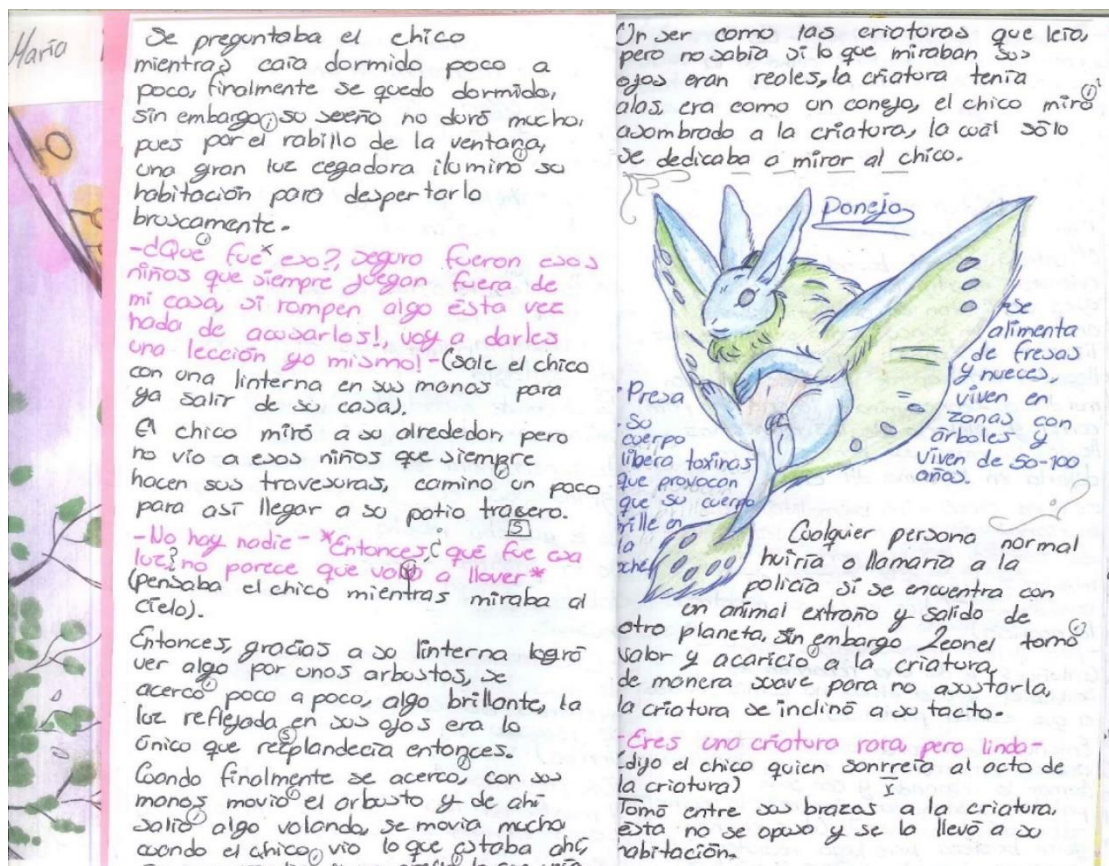
Fragmento de evidencia en "La Versolilla" CUENTO\_FINAL\_A12\_TBC.



Fragmento de evidencia en "La Versolilla" CUENTO\_FINAL\_A12\_TBC.

Otro de los cuentos de los estudiantes que resulta interesante como análisis es la evidencia CUENTO\_FINAL\_A7\_TBC que de igual manera pertenece al género fantástico-maravilloso. La estudiante elaboró un universo ficcional en donde existen cuatro animales fantásticos: ponejo, dongo, demon y kurativ; así como una flor llamada amorilia que significa amor eterno y que crece en bosques. El universo fantástico de la estudiante tiene coherencia y lógica verosímil. También plasma un "bosquejo de humanidad", al hablar de los prejuicios homofóbicos de la sociedad, pues su historia se centra en dos jóvenes que provienen de realidades distintas, una mágica y, una segunda, sin cualidades sobrenaturales, que se unen para enfrentar a un enemigo en común. Ambos jóvenes se enamoran, al compartir un entrenamiento mágico en una academia.





Fragmento de evidencia de "La Versolilla". CUENTO\_FINAL\_A7\_T

Finalmente, otro de los casos particulares fue el de un estudiante con código CUENTO\_FINAL\_A6\_TBC que realizó un cuento perteneciente al género fantástico, más encaminado a la ciencia ficción y que narra la historia de un joven llamado Eren, que no posee habilidades mágicas, pero vive en una tierra de guardianes de la naturaleza donde lo sobrenatural es cotidiano. Después de mucha frustración por su falta de poderes, logra obtener una habilidad con la ayuda de un anciano, pero al mismo tiempo, también es poseído por una némesis demoniaca. Aunque pertenece al género fantástico-maravilloso, tiene elementos monstruosos como un demonio que resulta ser reflejo del protagonista y que convoca a reflexionar sobre la dualidad del ser humano.

Hasta el último aliento

Desde hace miles de años existen protectores de seres oscuros y duendes que buscan acabar a cabo con los guardianes o mejor conocidos como las alas blancas. Desde hace muchos años han derrotado a los seres oscuros. Cada uno posee una habilidad especial como el agua, el fuego, la destrucción, otros ellos protegen a la gente hasta un día terrible que los atacaron una entidad nunca antes vista. Tenía ojos amarillos y brillantes y una piel negra y una boca con dientes muy afilados. Los guardianes con dientes pensaban que la podrían derrotar pero esa entidad se podía regenerar y esa entidad acabó con todos. Erán 5 guardianes solo uno sobrevivió solo por su habilidad de regeneración sobrevivió y les contó a los demás sobre el peligro demás todos estaban sorprendidos y con miedo y un chico llamado Eren era rechazado porque no tenía ninguna habilidad pero era muy bueno con las espadas como no lo aceptaron para convertirse en un guardián, es por su propia cuenta fue por su propia decisión entrenar. Él se desarrolló una gran habilidad con las espadas y se encontró con un viejo anciano que le ayudó a mejorar su visión y sus reflejos pero cambió a com de esa tenía que darle de comer y aceptar sin saber qui en era ese anciano él sí sabía que era un muerto hace 100 años era solo un espíritu que quería que no quedara y como no tenía ninguna habilidad de sí mismo darle una que se veía una habilidad muy extraña era la habilidad del lobo esa habilidad podía darle en muchos batallas porque era legendaria. Gracias a esa habilidad pudo mejorar mucho en muy poco tiempo pero Eren le dio gracias al anciano sin saber lo que le había planteado había dado el poder pero tan bien había planteado un demonio.

Fragmento de evidencia de "La Versolilla" CUENTO\_FINAL\_A6\_TBC

A continuación, se muestra una tabla de elaboración propia que contiene los cuentos de los estudiantes, así como sus tramas, los déficits y logros alcanzados.

<b>Título</b>	<b>Trama</b>	<b>Código</b>	<b>Logros alcanzados</b>	<b>Déficits identificados</b>
<b>Una caja misteriosa</b>	Es la historia de una niña de 12 años, una contra heroína que un día encuentra una caja de música en su sótano que provoca su muerte.	A.1._TBC	Buena trama. Aplica muy bien la transgresión, pues su historia comienza en una escuela y en el sótano de una casa, lugares cotidianos que son transgredidos. Uso adecuado de lo monstruoso, la transgresión y la ambigüedad en el narrador.	Faltas en el uso de signos de puntuación. Nombres personales con mayúsculas. Falta de acentos en verbos en pasado y en palabras esdrújulas.
<b>La piedra maldita</b>	Trata de la ruina de una familia rica a causa de un huracán. Sin embargo, lo fantástico ocurre cuando una piedra aparece en lugar de la casa que esconde la fortuna de la familia. Aunque tratan los hombres del pueblo entrar por la riqueza, no vuelven a salir.	A.2._TBC	Muy bien aplicada la duda. Genera curiosidad la trama.	Uso de adjetivos, antes de los sustantivos. Falta de acentos en pasado. Confusión en el uso de acentos en esta como adjetivo demostrativo y está como verbo. Uso de mayúsculas en nombres personales.
<b>Un amor verdadero</b>	Relata una historia de amor de dos jóvenes, Jimena y Rolando que, a pesar de amarse profundamente, no pueden estar juntos por la negación de la familia de la joven. En un primer giro narrativo, Rolando logra viajar a Estados Unidos, pero su padre intenta matarlo. Aunque solo lo lastima, Rolando desiste en encontrarse con Jimena. Ambos realizan sus vidas de forma separada y Rolando escala de posición económica, hasta volver a encontrarse casualmente. A pesar de que se casan y finalmente tienen una familia, ambos mueren y sus espíritus habitan el rancho "La Esperanza".	A.3._TBC	Trama y argumentos narrativos bien estructurados. Una mezcla entre el género fantástico maravilloso y el extraño. El relato es largo, contiene dos historias y ambas tienen un inicio, un desarrollo y un final. Incluye elementos del cuento fantástico.	Atención en acentos en verbos conjugados en pretérito y errores de conjugación en predecir, ir, caer, callar. Falta de acentos en adverbios de lugar.

<p><b>El nahual</b></p>	<p>Debido a la situación de pobreza que enfrenta Juan, este decide realizar un pacto con el diablo; sin embargo, su nueva riqueza tiene como precio que tenga que convertirse en diferentes animales.</p>	<p>A.4._TBC</p>	<p>Recupera lo monstruoso, leyendas mexicanas tradicionales y realiza una buena descripción de animales.</p>	<p>Problemas de redacción, pues cae en pleonasmos y cacofonías. Falta de acentos en pretérito y pretérito imperfecto.</p>
<p><b>El trailerero de la rumorosa</b></p>	<p>Inspirado en las leyendas urbanas de la carretera La rumorosa, las estudiantes narran la historia de Juan, un trailerero que sufre un accidente que le cuesta la vida. Uno de sus compañeros, tiene un encuentro con él que le cambia la vida.</p>	<p>A5_TBC</p>	<p>Recupera el género fantástico extraño con elementos como lo monstruoso y la duda. Buen planteamiento, desarrollo y final. Una buena trama.</p>	<p>Falta de acentos en verbos en pretérito. Faltas de usos de puntuación. Omite mayúsculas en los nombres personales.</p>
<p><b>Hasta el último aliento</b></p>	<p>Un joven llamado Eren, que no posee habilidades mágicas, vive en una tierra de guardianes de la naturaleza donde lo sobrenatural es cotidiano. Después de mucha frustración por su falta de poderes, logra obtener una habilidad con la ayuda de un anciano, pero al mismo tiempo, también es poseído por una némesis demoníaca.</p>	<p>A6_TBC</p>	<p>Aunque pertenece al género fantástico-maravilloso, tiene elementos monstruosos como un demonio que resulta ser reflejo del protagonista. Refleja la dualidad del ser humano.</p>	<p>Falta de signos de puntuación en el uso de la coma y el punto y seguido. Problemas al separar las sílabas.</p>

<p><b>Sempiterno</b></p>	<p>Esta es la aventura que tiene un joven de nombre Leonel que, tras encontrarse con una criatura mágica, conoce a Silver, quien lo lleva a un universo mágico en donde deben combatir a los demon's y al fundador. Leonel resulta tener habilidades destacables para combatir a esas criaturas mágicas e inicia una relación amorosa con Silver. La historia también habla de cómo dos personas se enfrentan a sus propios prejuicios y a los de la sociedad.</p>	<p>A7_TBC</p>	<p>Pertenece al género fantástico-maravilloso. La estudiante elaboró un universo ficcional en donde existen cuatro animales fantásticos: ponejo, dongo, demon y kurativ; así como una flor llamada amorilia que significa amor eterno y que crece en bosques. El universo fantástico de la estudiante tiene coherencia y lógica verosímil. También plasma un "bosquejo de humanidad", al hablar de los prejuicios a los que se enfrenta los dos chicos, y los prejuicios de la sociedad.</p>	<p>Falta de acentos en verbos conjugados en pretérito. Confusión en palabras que llevan v/b, ll/y, s/c, sc, n/m. Algunas dificultades para el uso del punto y aparte. En general, buena redacción. Problemas en separación de sílabas.</p>
<p><b>Unidos por el hilo azul</b></p>	<p>Una adolescente llamada Carim sufre abuso escolar constante por parte de varios compañeros de escuela. Uno de ellos, era su mejor amigo y de quien estaba enamorada. En un intento de suicidio, Carim es rescatada por un demonio "bueno" quien le ayuda a recuperarse y con quien tiene una relación posteriormente.</p>	<p>A8_TBC</p>	<p>La trama está bien planteada. Inicio, desarrollo y final sólido. Es parte del maravilloso fantástico. Lo fantástico se acepta por los personajes y ayuda a resolver conflictos. Logra plasmar situaciones humanas densas como el suicidio, el abuso escolar y esto puede ser entendido como monstruoso. Sin embargo, los elementos fantásticos resultan reconfortantes para los</p>	<p>Aunque pertenece más al género fantástico maravilloso, hay un intento de incorporar el terror o lo monstruoso.</p>

			personajes. Mucha sensibilidad sobre el sentimiento humano. Los diálogos tienen buena dinámica.	
<b>Pirámide infernal. El despertar del Dios de la muerte.</b>	La historia se centra en cómo un grupo de jóvenes y arqueólogos se ven inmersos de forma accidental, en una pelea entre los dioses prehispánicos contra el Dios de la Muerte y su ejército, quien busca apoderarse del mundo. Los jóvenes y los arqueólogos, junto con los dioses, detienen el intento de dominar al mundo del Dios de la Muerte.	A9_TBC	Buenas descripciones de los personajes y buen planteamiento. Tiene inicio, desarrollo y final. Hay frases poéticas como: "un gritó desde las profundidades surgió"	Pertenece más al género fantástico-maravilloso, aunque se nota una intención de incorporar elementos como lo monstruoso. Hay confusión en los tipos de narradores conceptualmente, pero a la hora de escribir, no hay un problema en esto. Dificultades en el uso de uso de la s/c. Repasar en qué casos se usa la z, dios como nombre común es como minúscula y Dios como nombre propio. Aceptaron/Ascetaron. Uso de la coma y el punto. Acentos en palabras esdrújulas, adverbios de lugar. Usa la coma cuando hables de elementos Christopher, Edi, Juan y Pablo...Uso de la g/j y/l . Así sin h. En los diálogos usar el : Yael dijo: -¿dónde estás?
<b>La obsesión</b>	Narra la historia de cómo un hombre rico se obsesiona con una joven llamada Lisa, a quien la contrata como sirvienta. Hace brujería y mata a su novio para quedarse con ella.	A10_TBC	Pertenece al género fantástico extraño. Hay una buena aplicación de lo monstruoso, la ambigüedad y la transgresión. Lo monstruoso se plasma bien en los celos, la obsesión	Dificultades con el uso de signos como comas, punto y seguido, punto y aparte. También con el uso de mayúsculas al inicio de oraciones. Falta de acentos en verbos conjugados en pasado. Confusiones en los acentos de

			y el hostigamiento de Peter.	adverbios de interrogación.
<b>Un paraíso de amor prohibido</b>	Relata la historia de Demían, un duende, y Rosita, un hada; quienes se enamoran a pesar de que estaba prohibido.	A11_TBC	Pertenece al género fantástico maravilloso, sin embargo, aplican la transgresión, debido a que el final no es "feliz", sino que Rosita muere por los troles y no pueden estar juntos. Entienden bien conceptualmente los tipos de narradores.	Errores de concordancia. Dificultades en el uso de la <b>h</b> . Errores con palabras como <i>así</i> , confusión entre <i>vaya</i> y <i>valla</i> ; al igual que, en los acentos de adverbios de interrogación o exclamación, con el uso de mayúscula en nombres personales. También errores en la escritura de <b>iban</b> , <b>(conjugación ir y falta de acentos en verbos en pasado)</b> .
<b>El jardín de los sueños</b>	Cuenta la historia de una niña que tiene poderes mágicos, pero es acechada por un tío suyo malvado que quiere obtener sus habilidades mágicas.	A12_TBC	Pertenece al género fantástico-maravilloso, pero aplica la transgresión porque el final no es tradicional; ya que, todo se trata de un sueño. También aplican la duda, pues el giro narrativo se da, cuando la niña es seducida por un joven que la entregará a su tío.	Confusión en el uso de la coma, el punto y seguido y punto final. Falta de acentos en adverbios de interrogación y exclamación. Errores con adverbios de lugar como ahí (hay); falta de acentos en verbos conjugados en pasado. Omisión de mayúsculas en nombres propios. Problemas en separación de sílabas.

Cuadro de elaboración propia.

De esta manera, se puede concluir que las actividades realizadas en “La Versolilla”, en específico la lectura dramatizada en voz alta, demostraron ser efectivas para acercar de forma inicial a los estudiantes, en particular, en grupos donde existe escaso hábito lector. Esta lectura dramatizada se fortalece al guiarla con preguntas detonantes o al suspenderla en momentos

clave, como en el clímax, ya que, se ejercita la imaginación y el pensamiento inferencial de los estudiantes.

Aunque la lectura en voz alta guiada y grupal demostró ser efectiva en el Telebachillerato “La Versolilla”, es importante reconocer y advertir que esta puede resultar tediosa y cansada debido al ejercicio cognitivo que representa, por lo que considero que esta se acompañe de otro tipo de dinámicas. Por ejemplo, leer en voz alta durante veinte minutos e ir aumentando el tiempo con base en las sesiones, o bien, leer fragmentos de obras o microficciones, y, con el paso del tiempo, fomentar la lectura de textos más extensos; ello acompañado de ejercicios cognitivos como subrayar frases con sentido poético o aquellas ideas que resultan clave para entender la lógica de la historia, lo que puede abonar a evitar la fatiga del grupo y la dispersión.

Los estudiantes analizados tenían problemas importantes en la lectura en voz alta; sobre todo, para respetar signos de puntuación como comas, puntos y seguidos o, incluso, la separación por párrafos. También identifiqué que los estudiantes intercambiaban palabras por otras y su lectura era poco audible. Por ello, se dieron indicaciones para que respetaran las puntuaciones e identificaran el ritmo de la lectura. Todo ello, ayudaría a que ellos mismos lograran identificar con mayor claridad las ideas del texto.

Por la falta de hábito lector, es evidente que los estudiantes se enfrentaron con dificultad a la creación de un cuento fantástico; sin embargo, pese a este obstáculo, la escritura libre tuvo éxito en muchos estudiantes, principalmente del Telebachillerato Comunitario y que, paradójicamente, eran el grupo con menos formación lectora. A pesar de que, en La Versolilla, la docente a cargo de la asignatura no contabilizó dichos trabajos como calificaciones o algún otro estímulo, se entregaron 12 trabajos en los que participaron 18 jóvenes con tramas bien planteadas, e incluso, una estudiante sobresalió por realizar dos cuentos que, a pesar de estar más próximos al género fantástico maravilloso, tenía lógica ficcional, pues en una de sus creaciones, edificó un universo mágico paralelo con criaturas creadas por ella misma. No obstante, la labor del docente no solo es centrarse en aquellos estudiantes con mayores habilidades, por ello, recomiendo en aquellos que enfrentan mayor dificultad creativa, comiencen con ejercicios sencillos como finales alternativos, cuentos colectivos o retomar leyendas populares para la creación literaria, tal como lo realizaron los estudiantes del TBC.



Las preguntas detonantes encaminadas en aquellos aspectos de la *diferencia poetológica* como centrarse en el ánimo de los personajes, su situación de mundo y en identificar segmentos anecdóticos coyunturales y específicos que le dan la verosimilitud lógica a la historia, también demostraron tener efectividad para la aprehensión de las obras y en el ejercicio del pensamiento lógico e inferencial; esto se propone que se aplique por el docente, en lugar de realizar cuestionamientos alejados de la obra y centrados en la vida del autor o el momento histórico de la creación literaria. De esta manera, tras esta intervención en el Telebachillerato Comunitario “La Versolilla”, se comprobó que una pedagogía dialogante enfocada en el intercambio de impresiones y reflexiones de los jóvenes lectores y las obras literarias, con énfasis en resaltar la esencia de la obra y no sus aspectos históricos o psicológicos, logra tener buenos resultados para la aprehensión de la literatura. Sin embargo, como ya se comentó con anterioridad, esto puede resultar insuficiente si a la par no se realizan acciones de formación lectora de largo aliento.

#### 4.3 Conclusiones generales

La complicada tarea de formar lectores literarios no es una labor que concluya con una sola intervención didáctica, sobre todo, cuando esta persigue acercar a los estudiantes a la esencia de las obras; sin embargo, en esta investigación queda constatado cómo recuperar prácticas docentes, tales como la lectura guiada en voz alta, pueden tener resultados prometedores. Esto aunado a que los docentes nos quitemos los prejuicios que prevalecen sobre la población estudiantil de nivel medio superior, y que socialmente, son percibidos como poco interesados en la lectura y con pocas capacidades para la aprehensión de los objetos literarios.

No obstante, conviene recalcar que la formación lectora no solo depende de la labor docente. Como esta investigación lo evidencia, la formación de lectores literarios en México también está sujeta al sistema educativo y a todos los elementos que lo integran. Actividades tales como la entrega de obras literarias a los jóvenes estudiantes podrían ayudar a abatir el rezago que existe en las instituciones rurales, a comparación con los planteles ubicados en las zonas urbanas, que no solo resultan los mejor evaluados en las pruebas estándar como el PLANEA, sino que tienen mayor acceso a bibliotecas robustas o a actividades culturales, como la visita a museos de arte, lo cual también ayuda a fomentar y despertar la apreciación artística innata. Aunque el uso de nuevas tecnologías, como los libros digitales o en PDF, contribuyen a abatir este rezago, esto no resulta suficiente, pues aún persiste una brecha digital, al no existir internet en todas las zonas del país, sobre todo en localidades apartadas, o bien, ante la ausencia

de equipos auxiliares en la labor de los profesores como proyectores. Esto aunado a que, es imposible dedicar mayor tiempo a la enseñanza, si las instituciones como el Telebachillerato Comunitario, enfrentan problemas materiales como la falta de instalaciones propias, salones de concreto o, bien, que dejen de necesitar solventar problemáticas como las inundaciones frecuentes.

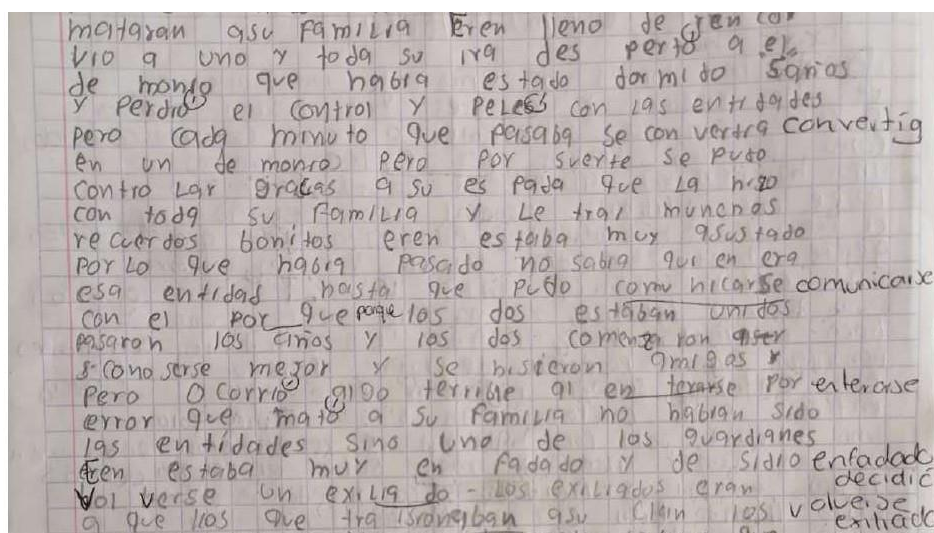
Sin embargo, aunque este proyecto de investigación no busca ser la panacea, ni dar una respuesta absoluta a las carencias que enfrenta el sistema educativo, sí logra comprobar que los jóvenes de nivel medio superior, con las prácticas adecuadas y el trabajo persistente, pueden desarrollar su disposición estética innata hacia el objeto literario. Las prácticas aplicadas en esta intervención, como las preguntas detonantes, lograron que los estudiantes identificaran la disposición afectiva o el ánimo de los personajes, sus situaciones de mundo en la escena literaria y reflexionar sobre la condición humana que plasman tanto Kafka en *La metamorfosis*, como Enríquez en “La casa de Adela”. Pero, estos logros no son absolutos, pues la formación de lectores literarios es una tarea que toma tiempo y que debe considerarse como una de las prioridades en la educación mexicana, pues el desarrollo de estas habilidades resulta ser igual de importante que la formación del pensamiento matemático.

Con todo ello, también se evidencia que el aplicar un enfoque hermenéutico-fenomenológico, conocido como la *diferencia poetológica*, como método para acercar a los jóvenes a las obras literarias, es pertinente a nivel medio superior pues, el acercamiento a los mundos ficcionales, desde esta perspectiva, permite que los estudiantes aprehendan la realidad contenida en la literatura.

Si bien los resultados obtenidos con esta intervención fueron distintos en cada uno de los grupos, llama la atención y es materia de análisis desde otras disciplinas como la psicología educativa o la lingüística que, a pesar de las diferencias, los estudiantes de ambas instituciones tenían errores gramaticales comunes. A través del análisis realizado, tanto a cada uno de los trabajos individuales elaborados en el aula, como en los cuentos de los estudiantes, se identificó que los errores de redacción más recurrentes fueron la dificultad para utilizar de manera adecuada los signos de puntuación tales como comas, punto y seguido y puntos y aparte, lo que, a su vez, complica la redacción de sus ideas y la lectura de estas. Además de mantener dificultades en el uso y en la distinción de la s/c/z, la h, b/v, ll/y, la omisión en el uso de mayúsculas en los nombres propios y la falta de acentos en adverbios de lugar y verbos conjugados en pretérito o en palabras esdrújulas. Estos errores bien podrían obedecer a la

diferencia de grados, ya que, en el grupo del quinto semestre en Los López, los estudiantes tuvieron menos dificultad en la redacción y en la lectura. Aunque en este punto, conviene resaltar que la docente a cargo de la asignatura de literatura ya había realizado una actividad previa con *La metamorfosis* y solicitó el libro para el trabajo en el aula. A pesar de esto, resultó ser una minoría los estudiantes que realizaron la lectura de Kafka, lo que reitera la necesidad de fomentar espacios de formación lectora en las escuelas.

En el caso de “La Versolilla” el error más común de los estudiantes fue la omisión en el uso de mayúsculas en los nombres propios y la dificultad para utilizar correctamente los signos de puntuación; incluso, hubo un caso de un estudiante que presentó un problema en la separación de sílabas, pues en su cuento final, si bien realizó un texto de una extensión considerable -de cuatro cuartillas-, con una trama bien elaborada y personajes desarrollados, su separación de las sílabas no correspondía a la forma correcta de escribir las palabras, tal como se evidencia a continuación en palabras como *comunicarse*, *convertía* o *enterarse*. Este trabajo, muestra que el estudiante tiene interés en la creación literaria y tiene conocimientos sobre la literatura, pues su trabajo recupera elementos fantásticos, sin embargo, también da señales del rezago educativo acumulado por varios años escolares y que no corresponde únicamente a la labor de un docente; sino a un sistema que ha ejercido una violencia simbólica, al priorizar las acciones de educación en las zonas metropolitanas, con mayor densidad demográfica y oportunidades de empleo, que en los espacios rurales.



Fragmento de evidencia CUENTO\_FINAL\_A6\_TBC\_

Señalar las dificultades en la escritura de los jóvenes, si bien forma parte de estudios especializados en otras disciplinas, sirve para evidenciar las fallas estructurales del sistema educativo y que ha priorizado la educación por competencias, lo que propicia por los objetivos

y tiempos rígidos en la realización de actividades, que los docentes se vean limitados para fomentar otros aspectos importantes de las asignaturas y que, en el caso de la literatura, debe estar relacionada con la apreciación y la aprehensión de las obras.

Por otra parte, ambos grupos a pesar de pertenecer a grados diferentes del nivel medio superior demostraron que sus primeras aproximaciones al género fantástico no fueron a través de la literatura, sino por medio de películas o series; por ello, considero que estos pueden servir como herramientas y preámbulos iniciales para construir el hábito lector. Previendo esta situación, es que se propuso desde un inicio que uno de los textos a analizar fuera una lectura dramatizada disponible en una plataforma de streaming, lo que corroboró que una práctica de este tipo, acompañada y guiada con preguntas detonantes, previamente elaboradas con objetivos y propósitos específicos, ayudan a ejercitar la imaginación y el pensamiento inferencial.

De igual manera, en el grupo del Telebachillerato Comunitario, con menos acercamiento a la literatura y una formación lectora más endeble que el SABES, prácticas como la lectura en voz alta guiada y grupal, demostró ser efectiva; sin embargo, es importante reconocer y advertir que esta puede resultar tediosa y cansada, por lo que esta debe acompañarse de dinámicas y ejercitarse paulatinamente. Por ejemplo, leer en voz alta durante media hora e ir aumentando el tiempo con base en las sesiones, utilizar microficciones y fragmentos de obras para, posteriormente, concluir los semestres con la lectura de textos más extensos y complejos. Todo ello, sentará las bases para que, en un futuro, los estudiantes realicen lecturas en silencio y de forma independiente a las aulas. Sin embargo, este crecimiento paulatino no debería estar sujeto únicamente a la voluntad docente, sino continuarse a lo largo de los grados académicos y trascender los niveles educativos, pues la formación lectora es un hábito que puede irse complejizando con el paso de los años y con el crecimiento cognitivo de las y los estudiantes.

Las bases teóricas de este trabajo de investigación, enmarcadas en la diferencia poetológica, tienen sus antecedentes en la tesis para obtener el grado de maestría de Herrera Castellanos (2019), quien utilizó este andamiaje teórico para el fortalecimiento de la competencia lectora de estudiantes universitarios. Al igual que Herrera Castellanos, este proyecto también corrobora que la diferencia poetológica, basada en la hermenéutica y la fenomenología literaria, ayuda al análisis y la interpretación de los textos desde su constitución como un objeto de creación artística y que aproxima a los estudiantes a la experiencia estética.

Sin embargo, también se considera que, si bien este acercamiento poetológico es pertinente, es necesario que este vaya acompañado de acciones de promoción de la lectura tanto en las aulas como fuera de ellas.

## CAPÍTULO V

### 5.1 Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ANDERSON IMBERT, E. (1979) *Teoría y técnica del cuento*. Editorial Ariel: Barcelona.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2006). “Una aproximación a la imagen de humanidad en Santa María del Circo desde la diferencia poetológica de Horst Jürgen Gerigk”. *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea*, octubre-diciembre. Año XI, Número 31, Vol. 12, pp. x-xxi. El Paso, Texas y México.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2013) “Apercepción, presencia y recuerdo en Pedro Páramo de Juan Rulfo” en Argüelles Fernández, G. (Comp). *Ensayos sobre teoría, crítica e interpretación de la imagen en la literatura*. (pp. x-vv). México: Ediciones Eón.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2015) *Roman Ingarden. Teoría literaria entre Husserl y Gerigk*. Barcelona: Anthropos.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2015) “¿Lectura, para qué? Virtudes de la síntesis pasiva entre Husserl y Ricoeur en la pre comprensión hermenéutica del mundo entero en los textos”. En : Argüelles Fernández, Gerardo (Ed.). *Mundo de vida y presentificación. Paul Ricoeur a 100 años de su natalicio* (pp. 141-166). Editorial Eón: México.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2017) “Sobre los principios ontológicos en la diferencia poetológica de Horst Jürgen Gerigk”. *Acta Universitaria*, 27 (3), pp. 65-77. Doi: 10-15174/au.2017.1275.

ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. & VERGARA TÉLLEZ, M.T. (2021) “La cuestión sobre el realismo literario; una revisión crítica”. *Estudios de Teoría literaria. Revista digital: artes*,

*letras y humanidades*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Volumen 10, Número 22. Julio, pp. 91-104.

ALTAMIRANO FLORES, F. (2016) “Didáctica de la literatura, ¿cómo se contagia la literatura?” *Revista La Palabra* No. 28. Enero-junio de 2016, pp. 155-171.

ALZATE PIEDRAHAITA, M.V. (2000) “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin”. *Revista de Ciencias Humanas*. No. 23, pp. 1-12.

ARISTÓTELES (2013) *Poética*. Traducción, introducción y notas de Alivia Villar Lecumberri. Sexta reimpresión. El libro de bolsillo. Clásicos de Grecia y Roma. Alianza Editorial: Madrid.

AUERBACH, E. (2002) *Mímesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*. Traducción de I. Villanueva y E. Irmaz). México: FCE.

BARCELÓ, E. (2008). “Reflexiones acerca de la elección del narrador en los textos fantásticos: estrategias y efectos” en López Pellisa, T. y Moreno, F. (Eds). *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica* (pp. 18-39). Asociación Cultural Xatafi y Universidad Carlos III de Madrid.

BARTHES, R. (1993) *El placer del texto*, seguido por lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del College de France pronunciada el 7 de enero de 1977. 7ª ed. México: Siglo XXI.

BAYER, R. (2002) *Historia de la Estética*. Traducción de Jasmin Reuter. México: FCE.

BELTRÁN, M. (1990) “Sobre el lenguaje como realidad social”. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Núm. 7. (septiembre-diciembre). Universidad Autónoma de Madrid, pp. 33-55.

BENEDETTI, M. (1968). “Cuento, Nouvelle y novela: tres géneros narrativos” en: *Sobre artes y oficios: ensayo*. Montevideo, Editorial Alfa, pp. 217-232.

BONILLA MOLINA, L. (2016). “Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias”. *La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica*. VIENTO SUR. Número 147/Agosto, pp. 92-101.

BORGES, J.L., BIOY CASARES, A. & OCAMPO, S. (1977) *Antología de la literatura fantástica*. Editorial Sudamericana, S. A. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Traducción de Alicia Gutiérrez. Buenos Aires: Grupo Editorial Aurelia Rivera.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1981) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª ed). Traducción de Editorial Laia S.A. Barcelona: Editorial Laia.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Traducción de Marcos Mayer. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C & PASSERON, J. C. (2008) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Traducción de Fernando Hugo Azcurba. Editorial Siglo XXI.

COLOMER, T. (2004) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido” en *Revista Lectura y Vida*. Año 22. (diciembre de 2001), pp. 127- 171.

CONVERSATORIO LITERARIO. (8/05/2022). “La casa de Adela” de Mariana Enríquez. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=27jcAs5xdTs&t=1462s>

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1975). *Kafka por una literatura menor*. Traducción de Jorge Aguilar Mora. Ediciones Era: México.

ENRÍQUEZ, M. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. “La casa de Adela”. Editorial digital: gertdelpozo, pp. 34-41.

ESTRADA RUIZ, M.J. & ALEJO LÓPEZ, S. J. (2018). *Caracterización e impacto de los Telebachilleratos Comunitarios en Guanajuato*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

ESTRADA ZÚÑIGA, M.A. (2014). “La epojé trascendental en la filosofía de Edmund Husserl”. Tesis para optar por el grado de licenciado en filosofía. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.

DÁVILA, A. (2018) *El huésped y otros relatos siniestros*. México. FCE.

FRANZ, K. (2020) *La metamorfosis*. Biblioteca Escolar. Editores Mexicanos Unidos, S.A. de C.V. México.

FRANZ, K. (2021) *La metamorfosis* en *Obra Selecta*. Primera edición de Colección Fractales: México.

FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Traducción de Paz e Terra. Sao Paulo. Paz e Terra S.A.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI: Buenos Aires. Versión digital consultada el 22 de noviembre de 2022 en: [https://www.academia.edu/en/34939361/Pablo\\_freire\\_pedagogia\\_del\\_oprimido](https://www.academia.edu/en/34939361/Pablo_freire_pedagogia_del_oprimido)

FORERO BULLA, C. M. (2010) “La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo”. *Docencia Universitaria*. Volumen 11, pp.13-54.

G. BAUMGARTEN, A. (2013) “Estética breve”. Prólogo, selección, traducción y notas: Ricardo Ibarlucía. Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF. Excursus): Buenos Aires.

GENETTE, G. (1972). *El discurso del relato*. Ensayo de método (orden, duración, frecuencia, modo). Figures III. Paris. Editions du Seuil.

GERIGK, H.-J. (1991). *Die Sache der Dichtung: dargestellt an Shakespeares "Hamlet", Hölderlins "Abendphantasie", und Dostojewskijs "Schuld und Sühne"*. Hürtgenwald: Guido Pressler.

GERIGK, H.-J. (2002). *Lesen und Interpretieren*. Gotinga: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht.

GONZÁLEZ ZÚÑIGA, J. (2015). “Análisis de la estructura del relato como guía a partir de los niveles de reflexión y evaluación durante el proceso de lectura”. Tesis para obtener el título de Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.

GUTIÉRREZ VALENCIA, A. (2005). “La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México”. *Anales de Documentación*, 8, pp. 91-99. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>

HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2005). “Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México”. *Colección Lecturas sobre lecturas*. México. CONACULTA.



HERRERA CASTELLANOS, M.C. (2019) “Lectura para estudiantes de nivel superior”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios. Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro.

INGARDEN, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Traducción de Gerald Nyenhuis H. Universidad Iberoamericana. Editorial Taurus. México.

JORBA GRAU, M. (2011). “La intencionalidad: entre Husserl y la filosofía de la mente contemporánea” *Investigaciones fenomenológicas: anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*. Universidad de Barcelona, España, pp. 79-92.

KUNZ, J. (1991). “*Die Novelle*”, en *Formen der Literatur*. Otto Knörrich (ed.) (pp. 260-271). Stuttgart: Kröner.

LANCELOTTI, M. (1965) *De Poe a Kafka para una teoría del cuento*. Buenos Aires. EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

LAZO BRIONES, P.F. (2018). “La doble transformación en La metamorfosis”, en Lizarazo Arias, D. & Sánchez Martínez, J.A. (Coords.), *Kafka. Las escenas de lo humano*. Siglo Veintiuno. México.

LOBOS, O. H. (1998) “La investigación en el aula universitaria”. *Revista Praxis Educativa. Contribuciones sobre temas de actualidad la investigación en el aula universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación para Investigación Interdisciplinaria, pp.77-81.

LÓPEZ SANTOS, M. (2008). “La teoría de la novela gótica”. *E.H. Filología* 30. Universidad de León, pp. 187-210.

MARIÑO ESPUELAS, A. (2008). “Entre lo posible y lo imposible: el relato fantástico”, en López Pellisa, T. y Moreno, F. (Eds). *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica*. Madrid: Asociación Cultural Xatafi y Universidad Carlos III de Madrid.

MARTÍNEZ, J. T. (2015). “Contra el método: lo monstruoso y la violencia de lo incomprensible en dos cuentos de Tapioca Inn. Mansión para fantasmas, de Francisco Tario”. *Brumal. Revista de investigación sobre lo fantástico*. Vol. III, n.º 2 (otoño/autumn 2015), pp. 203-224. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

METZ, Chr. (1972) *Lo verosímil*. (2ª ed.) Traducción de Beatriz Dorriots. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

MONTERO, A.; ZEMBRANO, L.M. & ZERPA, C. (2013) “La comprensión lectora desde el constructivismo”. *Repositorio académico*. Universidad del Zulia, pp.9-27.

MORALES VARGAS Y VARGAS MAZUERA (2014). “¿Y de los desaparecidos quién habla? Relatos de vida desde el duelo de sus familias”. Trabajo de grado para optar al título de Trabajadora Social. Universidad del Valle: Santiago de Cali.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Editorial Santillana. España.

PORTANTIERO, J. C. (1985). “La hegemonía como relación educativa” en De Ibarrola Nicolín, M. (Ed). *Las dimensiones sociales de la educación*. Secretaría de Educación Pública. Ediciones Caballito. México, pp.41-50.

REISZ, S. (2001). “Las ficciones fantásticas y sus relaciones con otros tipos ficcionales” en Roas, D. (Ed.). *Teorías de lo Fantástico* (pp. 47-64). Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

RICEUR, P. (2002). “¿Qué es un texto?”, en *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (pp. 127-147). Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: FCE.

RICEUR, P. (2010). “Qué es un texto”. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. 2ª ed., Traducción de Pablo Corona. (pp. 127-147). México: FCE.

ROAS, D. (2001). “La amenaza de lo fantástico” en Roas (Ed.). *Teorías de lo Fantástico*. (pp. 7-44). Madrid: ARCO/LIBROS, S.L

RODRÍGUEZ PÉREZ, E. (2005) “Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias”. *Artículos de reflexión. Enunciación*, pp. 107-112.

ROSANDA, R. (1985). “Contradicciones de la educación desigual en la sociedad de clases” en De Ibarrola Nicolín, M. (Ed). *Las dimensiones sociales de la educación*. Secretaría de Educación Pública. Ediciones Caballito. México, pp. 125-137.

ROSALES PRIETO & SOLÍS HERNÁNDEZ (2022). “Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el Telebachillerato Comunitario”. RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica. iQuatro Editores, pp. 321-326.

SACRISTÁN, J.G. (2007) *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Novena Edición. Editorial Morata: Madrid.

SAFRANSKI, R. (2013). *El Mal o el drama de la libertad*. Traducción de Raúl Gabás. Tusquets: México.

SALAS NAVARRO, P. (2012) “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.” Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras, división de Estudios de Posgrado.

SÁNCHEZ CUESTA, M. (2012) “Educación y lectura hoy” en *Transatlántica de educación. Educación y Lectura*. Año VII, Volumen 10 (junio). México: Grupo Editorial Esfinge. Embajada de España en México.

SÁNCHEZ LOZANO, C. (2004). “¿Por qué los jóvenes leen mal?”. *Educación y Biblioteca*, no. 143, pp. 64-68.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. A. (2018). “Escena, cuerpo y desfiguración en *La metamorfosis de Kafka*, en Lizarazo Arias, D. & Sánchez Martínez, J.A. (Coords.), *Kafka. Las escenas de lo humano*. Siglo Veintiuno: México.

SÁNCHEZ VALENCIA, M.R. & MORALES TORRES, V. T. (2021). “Autoevaluación sobre el logro de las competencias genéricas de alumnos egresados de educación media superior, en el Sistema Avanzado de Educación media Superior del estado de Guanajuato (SABES)” *Ponencia del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CINIE 2021. Modalidad Virtual*. Puebla.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (2003). “Prolegómenos a una teoría de la educación estética” en Sánchez Vázquez, A. *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas* (pp. 95-106). México: FCE.

SANTOS, K. & NAUTER DE MIRA, L. (2020) “Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora: apuntes para una educación transformadora”. *Voces de la educación*, número especial, pp. 89-102.

SARDIÑAS, J. M. (2007). “El pensamiento teórico hispanoamericano sobre literatura fantástica. Un recuento (1940-2005)”. *Centro de investigaciones literarias* Fondo Editorial Casa de Las Américas. Editorial Arte y Literatura. La Habana, pp. 7-33.

SZONDI, P. (1997), “Introducción a la hermenéutica literaria”, en Caparrós Domínguez, J. (Comp.), *Hermenéutica* (pp. 59-76). Madrid: Arco/Libros.

TAPIA, L.A & VALENTI, G. (2016) “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. *Perfiles educativos*. Vol. 38. no. 151. (pp. 32-54). Recuperado el 27 de abril de 2021 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100032](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032)

TATARKIEWICZ, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Tecnos.

TENGELYI, L. (2007). *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.

TODOROV, T. (2001). “Definición de lo fantástico” en Roas, D. (Ed.). *Teorías de lo Fantástico*. (pp. 47-64). Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

TORRES HERNÁNDEZ, A. (2016, 20 de enero) “La escuela rural mexicana”. Milenio. Recuperado el 15 de noviembre del 2022 de: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-herandez/apuntes-pedagogicos/la-escuela-rural-mexicana>.

VARGAS SALGUERO, L. (2020). “La escuela rural mexicana como antecedente de la Educación Fundamental”. Revista *Decisio*. Enero-abril: Pátzcuaro, pp. 16-21.

VERGARA TÉLLEZ, M.T. (2022). “Sobre el concepto de “realismo” en la teoría literaria bajo un enfoque fenomenológico”. Tesis para obtener el título de licenciado en Estudios Literarios. Línea terminal en literatura comparada. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.

VILLEGAS, T. (19 de diciembre del 2018). “El abismo de la lectura. A propósito de La casa de Adela de Mariana Enríquez”. *El diletante*. Consultado el 16 de noviembre de 2022 en: <https://eldiletante.net/trabajos/la-casa-de-adela>

VILA, I. (2001). *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Capítulo Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación (pp. 207-227). Graó Editorial.

WATANABE, J. (28 de julio de 2020). *El telégrafo luminoso*. Blog de difusión de poesía. Consultado el 16 de noviembre de 2002 en: <https://eltelegrafoluminoso.blogspot.com/2020/07/jose-watanabe-siete-poemas.html?m=1>

WEISS HORZ, E. (2017) *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.

YASNAYÁ, E. (2020). *¿Educación indígena en español?* en: Aá: Manifiestos sobre la diversidad lingüística. Compiladores: Ana Aguilar Guevara, Julia Bravo Varela, Gustavo Ogarrío Badillo, Valentina Quaresma Rodríguez. Editorial Almadía. México. pp.105-108.

## 5.2 Anexos documentales

Acuerdo número 17/08/2022 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior publicado en el Diario Oficial de la Federación el 2 de septiembre del 2022.

Asociación Internacional para la Evaluación de logros Educativos (IEA por su sigla en inglés). PIRLS 2001: Estudio Internacional sobre el progreso de la competencia en lectura realizado con estudiantes de grado cuarto. Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugene J. Gonzalez, and Ann M. Kennedy. (2003). Chestnut Hill, MA: Boston College. Disponible en: [http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001\\_Pubs\\_IR.html](http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)

Bos, M. S., Viteri, A., & Zoido, P. (2019). PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura? Disponible en [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota\\_PISA\\_18\\_PISA\\_2018\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_C%C3%B3mo\\_nos\\_fue\\_en\\_lectura\\_es.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf)

Dictamen con Punto de Acuerdo por el que la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión solicita a la Secretaría de Educación Pública emita el decreto de creación del subsistema federal descentralizado del Telebachillerato Comunitario y se asignen recursos para su financiamiento. Ciudad de México, México. 6 de agosto del 2019

Dictamen con Punto de Acuerdo por el que la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión solicita a la Secretaría de Educación Pública emita el decreto de creación del subsistema federal descentralizado del Telebachillerato Comunitario y se asignen recursos para su financiamiento. Ciudad de México, México. 6 de agosto del 2019

Este programa de estudios se consultó el 6 de septiembre del 2021: [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/4to\\_SEMESTRE/Produccion-y-apreciacion-literaria-II.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/4to_SEMESTRE/Produccion-y-apreciacion-literaria-II.pdf)

Informe de resultados Planea (2017). México. INEE. Recuperado de internet el 17 de abril del 2021 en

<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PD>

F

### 5.3 Anexos de material de apoyo



Infografía 03 “Tipos de narradores” de elaboración propia



Infografía 04 “Estructura del cuento” de elaboración propia.

#### 5.4 Anexos de evidencias en “Los López”



EVIDENCIA T.I. 01. 08-09-22



EVIDENCIA.T.I.02. 08-09-22



EVIDENCIA.T.I.03. 08-09-22



EVIDENCIA CUENTO\_FINAL\_SABES\_09.22

## 5.5 Diario de campo “Los López”

### **Diario 05/09/2022 Hora 11:45-13:00**

Previo a iniciar la clase, la profesora a cargo me presentó ante el grupo y les explicó que trabajaría con ellos hasta el próximo lunes 12 de septiembre, además, anunció que contaría su participación y sus trabajos como parte de las evaluaciones del semestre.



A manera de *rapport* con los estudiantes, y tras presentarme, les pedí que me dijeran su nombre y me respondieran qué serie, película o libro asociaban con el género fantástico. La mayoría asoció con dicho género, los relatos sobre magia como *Harry Potter* o *Caroline*; o bien, películas de Marvel como *Los cuatro fantásticos* o de Disney como *Maléfica*, que pertenecen al fantástico maravilloso. No obstante, algunos estudiantes se abstuvieron de participar.

Posterior a esto, les pedí a los estudiantes que escucharan el relato “La casa de Adela” de la escritora argentina Mariana Enríquez y que respondieran tres preguntas: ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historia?, ¿Cómo son descritos? y ¿Cuáles son los escenarios?

Después de escuchar el cuento en voz alta, hasta el minuto, aproximado de 18: 40, donde Adela señala que entrarán a la casa el “último día de verano”, se les preguntó a los estudiantes si tenían palabras desconocidas. Aunque en un inicio respondieron que no, se les preguntó los significados de *chota*, *traslúcido*, *bretel* y *ocioso*. Al menos, uno o dos estudiantes conocían el significado de dichas palabras, a excepción de *chota* y *bretel*. Sin embargo, aunque no sabían a precisión lo que significaban, sí entendían que la primera era un insulto en Argentina que denotaba desagrado y, el segundo, hacía referencia a una tela.

Posteriormente, se les pidió a diferentes estudiantes que pasaran a responder en el pizarrón las preguntas. Se optó por escoger a tres estudiantes de manera aleatoria para que dieran respuesta a los cuestionamientos. Al pasar al pizarrón, si los estudiantes seleccionados tenían problemas para responder, le pedía al resto de sus compañeros que los auxiliarían. De esta manera, respondieron lo siguiente: ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la historia? Adela, Pablo y Clara. Los padres de los tres niños, los adultos mayores a los que les pertenecía la casa abandonada y los niños del barrio. ¿Cómo son descritos? Adela no tiene un brazo, tiene dientes amarillos y es valiente. Pablo es valiente y Clara miedosa. ¿Cuáles son los escenarios? La casa abandonada, la casa de los niños y el barrio.

Las preguntas auxiliares que realicé para motivar a los estudiantes para que reflexionarían sobre el relato fueron: ¿Recuerdas cómo se llama el perro que le mordió el brazo a Adela? y ¿Crees en la versión de Adela?

Algunos estudiantes se quedaron en silencio, pero más de uno respondió de manera asertiva que el perro se llamaba *Infierno*. De igual forma, se les preguntó si identificaban algún otro personaje; esto para que, posterior a escuchar la historia completa, reflexionaran sobre la hipótesis de que la casa es uno de los protagónicos del relato.

La siguiente actividad que se realizó con el grupo fue que dibujaran o escribieran una breve historia de unas cuantas líneas que respondieran a la pregunta: *¿Qué crees que encontraron los niños al entrar a la casa?* Mientras realizaba el ejercicio, pasé por las diferentes butacas para responder dudas. Un estudiante se acercó directamente al escritorio para preguntar si había realizado de forma correcta el ejercicio y le di una sugerencia, como describir más el interior de la casa abandonada.

Antes de concluir la clase, se les recordó a los estudiantes que necesitarían el libro de *La Metamorfosis*; lectura que la profesora a cargo de la materia ya les había pedido realizar semanas atrás.

### **Diario 08/09/2022 Hora 12:15-14:00**

La clase inició con una recopilación de los contenidos vistos en la sesión pasada, al realizar preguntas relacionadas con los personajes y la trama de “La casa de Adela”. También se cuestionó a los estudiantes sobre cuáles fueron sus respuestas a lo que encontraron los niños en la casa. Un estudiante dijo que hallaron restos de personas y, en su mayoría, pensaron que encontraron fantasmas.

Tras continuarse con la lectura en voz alta de la segunda parte de “La casa de Adela”, se hicieron preguntas detonantes para auxiliar a los estudiantes a reflexionar sobre el efecto de ambigüedad, trasgresión y lo monstruoso. Se hizo una breve exposición, con ayuda del proyector, sobre los subtipos del género fantástico, en específico, del fantástico *extraño*; así como sus elementos principales: la *ambigüedad*, la *duda*, lo *monstruoso* y la *transgresión*. Durante la presentación, se pidió a los estudiantes que buscaran el significado de ambigüedad y transgresión en sus teléfonos, esto para ayudarles a aclarar los conceptos que resultaron ser nuevos para la mayoría de ellos.

También se preguntó su opinión acerca de la historia. La mayoría se sorprendió por el final ambiguo que no precisaba el destino de la niña, además de parecían inquietos porque no tuviera un final “feliz” o tradicional.

La actividad subsecuente fue, de nuevo, dibujar y escribir un relato breve que expusiera el posible final que pudo tener Adela. Para ello, se destinaron 15 minutos de la clase. En este lapso, se permitió que los estudiantes escucharan música de su agrado, y se pasó a las butacas para responder sus dudas.

A partir de ello, se prosiguió a realizar preguntas detonantes sobre su lectura de *La metamorfosis* para motivarlos a reflexionar sobre lo monstruoso, la ambigüedad y la transgresión; al igual que para ayudarlos a encontrar los segmentos anecdóticos que servirían para identificar la lógica narrativa y obtener un “bosquejo de humanidad”.

Estas preguntas fueron: ¿Cuál era la relación de Gregorio con su familia, antes y después de la transformación?, ¿Se explica el motivo por el que se transformó Gregorio? y ¿Qué aspectos humanos fue perdiendo Gregorio a lo largo del relato y si consideran que hubo un trato justo hacia él?

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes reconoció que no había realizado la lectura completa de *La metamorfosis* y existió poca participación. Por ello, proseguí a dictar cuatro preguntas, las cuales podrían responderse con apoyo del texto. Una vez que respondieran dichos cuestionamientos, los estudiantes podrían irse. Estas fueron: *¿Cómo es la relación de Gregorio con su familia? ¿Por qué la madre se resiste a que te quiten sus muebles?, ¿Por qué razón Grete se acercaba a Gregorio? y ¿Quiénes son los huéspedes?*

Los estudiantes fueron saliendo de la clase, conforme acababan el ejercicio y, las respuestas serían discutidas entre el grupo de manera colectiva en la siguiente sesión. Además, se anunció que para finalizar el taller, deberían comenzar a realizar un cómic o una historia escrita que contuviera alguno de los elementos vistos en la clase.

### **Diario 12/09/2022 Hora 11:45-13:00**

La clase empezó a las 11:45, debido al tiempo de tolerancia que se da a los estudiantes para entrar al aula.

Al iniciar, los cuestioné si recordaban la tarea que consistió en trabajar sobre su cuento fantástico; algunos de ellos, reconocieron que no la hicieron y otra parte del grupo afirmó que sí la llevó a cabo, e incluso, aunque era una minoría, algunos ya llevaban avances sobre su relato o lo habían terminado.

Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que leyeran en voz alta las diapositivas expuestas sobre el pizarrón con un proyector. Todo ello, para discutir sus respuestas de manera colectiva. Las diapositivas contenían los siguientes fragmentos de *La Metamorfosis*, a través de los cuales podría inferirse y elaborarse una respuesta.

#### **1) ¿Quiénes son los huéspedes?**

“Se habían acostumbrado a meter en esta habitación cosas que no podían colocar en otro sitio y ahora había muchas cosas de éstas, porque una de las habitaciones de la casa había sido alquilada a tres huéspedes. Estos señores tan severos – los tres tenían barba, según pudo comprobar Gregorio por una rendija de la puerta – ponían especial atención en el orden, no sólo ya de su habitación, sino de toda la casa y especialmente en el orden de la cocina” (2021: 56).

## **2) ¿Cómo es la relación de Gregorio con su familia?**

“En ese momento algo, lanzado sin fuerza, cayó junto a él, y echó a rodar por delante de él. Era una manzana; inmediatamente siguió otra; Gregorio se quedó inmóvil del susto; seguir corriendo era inútil, porque el padre había decidido bombardearlo. Con la fruta procedente del frutero que estaba sobre el aparador se había llenado los bolsillos y lanzaba manzana tras manzana sin apuntar con exactitud, de momento. Estas pequeñas manzanas rojas rodaban por el sueño como electrificadas y chocaban unas con otras. Una manzana lanzada sin fuerza rozó la espalda de Gregorio, pero resbaló sin causarle daños. Sin embargo, otra que la siguió inmediatamente, se incrustó en la espalda de Gregorio [...]” (2021: 47).

## **3) ¿Por qué su madre se resiste a que le quiten los muebles?**

¿Y es que acaso no parece que retirándole los muebles le mostramos que perdemos toda esperanza de mejorarla y lo abandonamos a su suerte sin consideración alguna? Yo creo que lo mejor sería que intentásemos conservar la habitación en el mismo estado en que se encontraba antes, para que Gregorio, cuando regrese de nuevo con nosotros, encuentre todo tal como estaba y pueda olvidar más fácilmente este paréntesis de tiempo (2021: 40).

## **¿Por qué razón la hermana se acercaba a Gregorio?**

“Solamente la hermana había permanecido unida a Gregorio, y su intención secreta consistía en mandarla el año próximo al conservatorio sin tener en cuenta los grandes gastos que ello traería consigo y que se compensarían de alguna otra forma, porque ella, al contrario que Gregorio, sentía un gran amor por la música y tocaba el violín de una forma conmovedora” (2021: 34).

En esta ocasión, a diferencia de la primera clase donde hubo poca participación, los estudiantes accedieron de manera voluntaria a leer en voz alta los fragmentos de *La metamorfosis*.

De cuatro voluntarios, tres leyeron de forma continua las oraciones, solo uno, se saltaba palabras y tenía mayor dificultad para leer, sin embargo, prosiguió la lectura hasta concluir el párrafo de buen ánimo, y escuchó mis correcciones y de sus compañeros. Al final de su lectura en voz alta, solo mencionó entre risas: ¡Se me traba la lengua!

Para ayudar a los estudiantes y animarlos a responder las preguntas consignadas con anterioridad, hice otros cuestionamientos auxiliares o de apoyo. Por ejemplo, ante la pregunta de ¿quiénes eran los huéspedes?, les cuestioné: ¿cuál era la descripción que presentaba el relato sobre ellos, ¿cuántos eran, y ¿por qué habían llegado ahí? Después de responder de forma colectiva estas preguntas guías, varios estudiantes respondieron de manera asertiva que los huéspedes rentaban habitaciones en la casa de la familia Samsa, ya que después de su transformación, y al ser Gregorio el proveedor, tuvieron dificultades económicas.

También les pregunté: ¿qué hacía el resto de la familia para conseguir dinero? De igual manera, asertivamente señalaron que rentaban habitaciones, la madre cosía ropa, la hermana buscó un trabajo, al igual que su padre.

En este punto, se les cuestionó sobre el aspecto y la transformación del padre para, posteriormente, abundar sobre la relación de Gregorio con su familia. Este fragmento, fue un poco más difícil de responder para los estudiantes, sin embargo, quienes leyeron el relato pudieron acertar y responder que el padre había aventado las manzanas en contra de Gregorio, por lo que pudieron inferir el tipo de relación que sostenía la familia.

La tercera pregunta: ¿por qué su madre se resiste a que le quiten los muebles?, se leyó en voz alta la clase pasada, por lo que preferí preguntarles sobre el final de Gregorio. De igual forma, asertivamente respondieron que el protagonista muere. Una estudiante dijo que Gregorio había decidido morir, ante la falta de atención de su familia y, a raíz, de este señalamiento, se reflexionó en el grupo si realmente había sido una decisión personal del personaje, o más bien, una consecuencia de las manzanas aventadas y los malos tratos de su familia. De manera general, los estudiantes reconocieron que, su familia no le curó la herida y lo abandonaron.

Después de esto, se les pidió que se pusieran en el lugar de Gregorio y reflexionaban sobre otras personas que viven en una situación similar en su comunidad. A lo que respondieron que los migrantes o enfermos mentales o físicos, son generalmente abandonados y excluidos.

Ante la última pregunta: ¿por qué razón la hermana se acercaba a Gregorio?, el grupo consideró que Grete tenía sentimientos de compasión hacia su hermano. Sin embargo, a partir de esto, y con preguntas detonantes, reflexionaron sobre la posibilidad de que su hermana tuviera una intención oculta o interesada para ayudarlo.

Después de esta breve exposición, con el apoyo de diapositivas, se les pidió recuperar los temas de la clase pasada, a través de las siguientes preguntas detonantes: ¿Qué elementos tenía el cuento fantástico? ¿Recuerdan que era ambigüedad, duda, transgresión y monstruosidad? El concepto que quedó más claro fue monstruosidad y, posteriormente, ambigüedad, sin embargo, transgresión aún presentaba algunas dudas, por lo que procedí a recordar las definiciones y ejemplos de estos elementos.

Posterior a ello, se dieron contenidos nuevos y se repasó la estructura de los cuentos: inicio, desarrollo, nudo o clímax y el desenlace, y se pidió que los estudiantes identificaran en *La metamorfosis* estos fragmentos. Aunque para algunos de los estudiantes, el clímax era la muerte de Gregorio, se explicó por qué razón la última pelea con el padre, correspondería al clímax de la historia. Posterior a este ejercicio, identificaron que el final sería cuando Gregorio muere.

También se hizo un repaso sobre los tipos de narradores: primera persona o narrador protagonista, que participa en las acciones como el personaje principal; un narrador testigo que generalmente corresponde a un personaje secundario que narra las acciones de los personajes; así como el narrador en tercera persona, también llamado objetivo, que cuenta la historia estando fuera de ella, al ser un mero testigo de los hechos. Finalmente, el narrador omnisciente, cuenta la historia estando fuera de ella y conoce las emociones, los pensamientos y las acciones de los personajes. Después de esta exposición, identificaron el narrador en *La metamorfosis* y en “La casa de Adela”.

Después de esta exposición, y quedando cerca de 30 minutos de la clase, se procedió a trabajar en el final del taller, que consistió en elaborar un cuento o un cómic del género fantástico que incluyera alguno de los elementos vistos en clase.

Para ello, se dio una pequeña guía y se les pidió que pensarán en quiénes serían sus personajes, los escenarios y el tipo de narrador, además de proponer un problema que deberá resolverse en la historia. Mientras realizaban el ejercicio, se les preguntó a quienes no leyeron la historia, por qué razones no lo hicieron, asegurando que no había una penalización por reconocer que no lo hicieron. La mayoría reconoció por falta de tiempo y una estudiante dijo

que había tenido algunos problemas, por lo que no tenía “cabeza” para leer la historia. Un joven señaló que tampoco tuvo tiempo, porque trabaja en el campo con su familia.

Posterior a esto, pasé por cada uno de los lugares para ir resolviendo sus preguntas y ayudarles en una asesoría. Debido a la complicación que presentaban algunos estudiantes para imaginar la historia, se permitió que se juntaran en parejas o tríos. Este trabajo, por propuesta de la docente a cargo, tuvo una evaluación para la materia.

Dentro de los avances que se observaron de los estudiantes, me llamó la atención que un joven llevó su cuento concluido y debido a que correspondía más al género de fantástico maravilloso, se le dieron propuestas para mejorarlo. Una estudiante llevó un importante avance, pues decidió hacer un cómic y escribió una historia, la cual también correspondía más al género fantástico maravilloso. Asimismo, un grupo de estudiantes señaló que su historia versaba sobre una niña fantasma en una escuela que había muerto ahogada. A este grupo, se le propuso mejorar la estructura, sin embargo, contenía varios de los elementos vistos en clase.

### **Material fotográfico.**





Evidencia fotográfica 01. Intervención pedagógica en Los López. Estudiantes de quinto semestre.



Evidencia fotográfica 02. Intervención “Los López”



## 5.6 Evidencia de cartas de consentimiento informado



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:**

**Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior**

*Estimada (o) madre/padre de familia:*

A través de este medio, se le solicita su consentimiento para que la estudiante del bachillerato "Los López"; institución que forma parte del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior (Sabes), ubicada en la comunidad del mismo nombre en San Miguel de Allende, Guanajuato, participe en la investigación "Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior", a cargo de la Lic. **Paulina Mercedes Rosales Prieto**, realizada para obtener el título de **maestra en Enseñanza en Estudios Literarios** por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

El objetivo de la investigación es la aplicación de una estrategia didáctica, enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes, a través del género fantástico, y brindarles herramientas para acercarlos a los mundos posibles que ofrece la obra literaria.

En este sentido, el propósito de este formato es exponer a usted como madre/padre o tutor(a) la información necesaria para que permita participar al estudiante, por lo que se pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento.

Como parte de esta investigación, los estudiantes analizaron las obras "La metamorfosis" de Franz Kafka y "La casa de Adela" de Mariana Enríquez y que pertenecen al género fantástico. Como parte de los objetivos específicos de esta investigación, los estudiantes elaboraron un cuento que recuperó los elementos principales del género fantástico: la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión.

Esta intervención en el aula, consistió en tres sesiones de 45 minutos a una hora y media, donde se abordaron las obras señaladas, se reflexionó sobre estas y se realizaron una serie de actividades para fomentar la producción literaria de los estudiantes.

Durante el desarrollo de estas sesiones, se pidió a los estudiantes que realizaran escritos, los cuales servirán como evidencia de la intervención pedagógica y cuyos datos serán analizados de manera anónima y exclusivamente con fines académicos.

Por ello, se solicita su permiso para utilizar las actividades que su hija (o) o tutorado realizó durante esta investigación, al igual que fotografías en donde no se observan los rostros de los estudiantes para respetar los principios establecidos en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Es importante, informar que de no aceptar utilizar los resultados de su hija (o) o tutorado para esta investigación, se respetará su decisión y no existirán penalizaciones de ningún tipo. La información utilizada no implicó ningún costo y tampoco prevé una compensación económica.

Su participación en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se resguardará en una computadora a la cual solo yo, como investigadora responsable, tendré acceso y para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

A la conclusión del estudio, me pondré en contacto con usted para hacerle llegar un pequeño y sencillo informe de los resultados de la investigación. De igual manera, se le hará llegar el nombre de las publicaciones realizadas con fines académicos para que pueda consultarlos y así podrá verificar que se ha conservado la identidad de los estudiantes.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, la **Lic. Paulina Mercedes Rosales Prieto** (estudiante de la maestría en Enseñanza de la Literatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 44-24-93-71-58 o al correo electrónico [p.paulina.rosales@gmail.com](mailto:p.paulina.rosales@gmail.com)

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con el **asesor de tesis, Dr. Gerardo Argüelles Fernández** a la siguiente dirección de correo electrónico: [gerardo.arguelles67@gmail.com](mailto:gerardo.arguelles67@gmail.com)

#### FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo Edith Cerero Hernández (nombre del padre/madre o tutor)

..... acepto que el/la estudiante

Paola Guadalupe Cerero Hernández participe voluntaria y anónimamente en el proyecto "Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior" dirigido por la **Lic. Paulina Mercedes Rosales Prieto**, estudiante de la maestría en Enseñanza de la Literatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

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

Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será **confidencial y anónima**. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por la investigadora responsable en bases de datos seguras y administradas por ella misma.

Edith Cerero Hernandez  
Nombre del padre/madre ó  
tutor

edith cerero Hdez  
Firma

28 Sep. 22  
Fecha

Paulina Mercedes Rosales Pineda  
Nombre Investigador  
Responsable

[Firma]

Firma

19/09/2022  
Fecha

Cel: 44-24-93-71-58

Correo electrónico: p.paulina.rosales@gmail.com

Esta carta de consentimiento informado es un ejemplo de los oficios que se entregaron a los padres de familia para informales sobre el contenido de las sesiones del taller y, con esto, obtener su respaldo para la realización de este proyecto de investigación. En el siguiente código Qr están disponibles más documentos.



Consentimiento informado \_SABES

### 5.7 Anexos de evidencias en “La Versolilla”



EVIDENCIA\_T.I. 01.12.11.22. ESTUDIANTES\_TBC



EVIDENCIA\_T.I.02\_13.11.22\_TBC



EVIDENCIA\_CUENTO\_FINAL\_TBC

## 5.8 Diario de campo “La Versolilla”

**Fecha:** 06 de octubre de 2022 **Horario:** 16:10-18:10 hrs.

La clase inició cerca de las 16 horas con 21 minutos, después de la introducción de la docente a cargo de la materia. Al inicio de la sesión, se comenzó a interactuar con los estudiantes (*rapport*) al comentarles en qué consistirían las cuatro sesiones del taller. Para iniciar con la primera actividad, se les preguntó ¿Qué películas, series o libros ubicarían en el género fantástico? Los estudiantes de forma colectiva respondieron *Harry Potter* o *El señor de los anillos*. También se les preguntó si les gustaban las historias de terror y si eso lo considerarían fantástico. A esto, un estudiante respondió que *podiera ser* parte del género y otra reconocía la película de *Anabelle*. Después, procedí a explicarles la siguiente actividad que consistiría en escuchar una lectura en voz alta dramatizada de “La casa de Adela” de la escritora argentina Mariana Enríquez.

Mientras preparaba las bocinas y el audio que escucharían, pregunté los nombres a los estudiantes y escribí en el pizarrón tres preguntas: 1) ¿Quiénes eran los personajes principales?, 2) ¿Cuáles eran los escenarios? y 3) ¿Qué crees que encontraron los niños al entrar a la casa? Posterior a ello, empezamos a escuchar el relato, el cual tiene una duración de 30 minutos; sin embargo, este se detuvo al minuto 18: 40, aproximadamente, y se les pidió a los estudiantes que de forma colectiva respondieran las preguntas. Los personajes principales fueron localizados con facilidad para la mayoría: Pablo y Adela, principalmente; sin embargo, aunque se reconoció el personaje de Clara, su nombre no fue tan recordado y una estudiante lo

confundió con el nombre de Mariana. En esa misma pregunta, de forma oral, les cuestioné cómo describirían a los personajes. Adela fue descrita como valiente, con carácter fuerte, con un solo brazo, dientes amarillos y de piel pálida; mientras que Pablo también se le reconoció como valiente. Clara fue descrita como la más tímida de los tres y la más temerosa.

También hubo facilidad de los estudiantes para localizar los escenarios de la historia, el living donde contaban historias de terror, el barrio y la casa abandonada. Finalmente, para responder la última pregunta, se les pidió hacer un dibujo o un párrafo a manera de historia que contará lo que consideraban que habían encontrado los niños al entrar a la casa. El recreo inició a las 17:00 horas, por lo que no todos terminaron la actividad.

Al retomar la clase, después del receso, se les preguntó si compartirían la respuesta que escribieron, o su dibujo, con la clase. Sin embargo, hubo timidez, por lo que procedí a preguntar directamente a los estudiantes y, poco a poco, hubo más apertura del resto para compartir sus respuestas. Dos estudiantes mencionaron que encontraron fantasmas.

Después se continuó escuchando el relato en voz alta y, cuando este finalizó, les pregunté su opinión sobre este. Una estudiante dijo que le pareció triste y otro dijo que imaginaba que verían *descuartizados*. Posteriormente, se les explicó que este relato tenía como característica que su narración no era lineal, sino circular, pues inicia con el recuerdo que tenía Clara sobre aquel día, donde desapareció su amiga.

Una estudiante señaló que la historia va de pasado a presente, porque se mezclan los recuerdos de Adela. Al detectar la estructura circular, se les preguntó a los estudiantes si habían leído un cuento de este tipo y mencionaron que no. Para explicar la ambigüedad, se les preguntó si identificaron en el relato qué le pasó a Adela, después de atravesar la puerta. Todos identificaron que no hubo una explicación de lo que le pasó y la mayoría afirmó que les gustaría saber su destino. Por último, se les preguntó por qué razón consideran que no hay un final tradicional y por qué se desconoce el paradero de Adela. Dos estudiantes señalaron porque la mataron y otra porque la abdujeron los marcianos. Sin embargo, una más respondió que este final se aplicó para *“dejar el suspenso que lo caracteriza”*.

Debido a que estaba próxima la lluvia, tuvieron que salir antes de las 18:00 horas, por lo que la clase concluyó. Sin embargo, se aprovecharon algunos minutos para la organización del trabajo en las siguientes clases. La mayoría de los estudiantes decidió crear un grupo de WhatsApp. También les pregunté si tenían alguna referencia sobre la obra *La metamorfosis* de

Franz Kafka. Un estudiante refirió que el significado de metamorfosis es la conversión de un objeto a otro, sin embargo, no tienen conocimiento de la obra o el autor.

### **Observaciones adicionales:**

El grupo está integrado por 32 estudiantes, sin embargo, hay poco material para el trabajo de aula. Hay una televisión, considerando que la escuela está a contraturno de una telesecundaria. No hay proyector, por lo que no pueden utilizarse diapositivas y el pizarrón no es visible para todo el grupo. La directora de la escuela me mencionó que cuando llueve en La Versolilla, se inundan algunos de los salones, pues hay goteras. Por posibles inundaciones, así como por el lodo que daña los uniformes que puede resfriar a los estudiantes, se suspenden las clases cuando hay lluvia.

**Fecha:** 13 de octubre de 2022 **Horario:** 16:10-18:10 hrs.

Se recapitularon los contenidos vistos en la clase pasada, al socializar los finales alternativos de Adela que realizaron los estudiantes de tarea. Sin embargo, muchos reconocieron no haberla hecho y, por ello, se socializó verbalmente los destinos que consideraron habría tenido Adela. Uno de ellos propuso que Adela se fuera a una realidad alterna y otro más que fue abducida por fantasmas. No obstante, solo una minoría realizó la tarea encomendada.

Posterior a esto, se explicó a partir de una infografía los conceptos de ambigüedad, duda, monstruoso y transgresión. Cuatro estudiantes leyeron en voz alta el significado de cada uno de estos conceptos y para profundizar en el aprendizaje, me auxilié de un ejercicio en donde identificaban estas nociones en fragmentos de "La casa de Adela" y "El huésped" de Amparo Dávila.

Igualmente, se solicitó a los estudiantes que leyeran fragmentos de "La casa de Adela" y "El huésped" de Amparo Dávila para identificar la ambigüedad, la transgresión, la duda y lo monstruoso. Durante la lectura individual en voz alta, se pidió a los estudiantes pararse y respetar los signos de puntuación. La mayoría leía sin entonación y sin pausas, sin embargo, conforme iban pasando sus compañeros, los últimos comenzaban a respetar más las acentuaciones.

Me decanté por realizar la actividad en grupo para desahogar las dudas de los estudiantes, mientras ellos trabajaban. Hubo buena participación y, conforme fue avanzado el ejercicio, diferentes estudiantes respondieron las preguntas de manera acertada. Los estudiantes comprendieron que en la *ambigüedad* el narrador omite información de forma deliberada y los

lectores pueden desconocer varios elementos de la historia, mientras que *la duda* fue entendida como la poca claridad en el desarrollo de los acontecimientos. Para explicar *lo monstruoso*, utilicé como ejemplo el tipo de heroína que representaba Adela: una niña sin un brazo, valiente y que no representaba el ideal de belleza que muchas de las protagonistas femeninas. Con ese mismo ejemplo, quedó claro el concepto de *transgresión*, que se entendió por parte de los estudiantes como una forma disruptiva de narrar o de crear personajes, pues esta representa un rompimiento con los estereotipos o las normas sociales y literarias.

El último ejercicio realizado, en la primera parte de la clase, fue reescribir el final alternativo de “La casa de Adela”, pero incluyendo los conceptos vistos con anterioridad. Tras explicar este ejercicio, pasé a cada una de las 32 butacas para ayudarles a los estudiantes con su redacción. Este ejercicio también sirvió para aquellos que no habían hecho la tarea, pudieran entender con mayor claridad estos conceptos del género fantástico. La mayoría de los estudiantes retomó lo monstruoso y la duda con mayor facilidad. Algunos estudiantes optaron por dejar un final que mantuviera la ambigüedad, al igual que la autora Mariana Enríquez.

Tras el receso de media hora que tienen los estudiantes, se procedió a contestar las preguntas de comprensión lectora que elaboré con anterioridad como docente (ver anexo 03 LaVersolilla). Fueron seis cuestionamientos encaminados a identificar segmentos anecdóticos como la *causa efficiens*, *finalis* y el bosquejo de humanidad. Se les dejó que pudieran auxiliarse del texto enviado en PDF y de sus compañeros; sin embargo, todos los estudiantes reconocieron que no realizaron la lectura, por lo que fue imposible avanzar y realizar este ejercicio.

En vista de lo anterior, decidí que realizaran una lectura en voz alta en donde todos los estudiantes participaran. A la par, se iban contestando las preguntas señaladas con anterioridad, como la descripción de Gregorio como una cucaracha y como un “esclavo del jefe, sin agallas, ni juicio”. Solo el tiempo alcanzó para responder dos preguntas (¿Cómo es descrito Gregorio? y ¿Cuál es el primer escenario? Sin embargo, hubo disposición de los estudiantes para leer en voz alta, y en algunos casos, se hizo con agrado. Además, se estableció como regla que nadie podía reírse de ningún compañero, mientras este leyera. Solo un estudiante no pudo avanzar en la lectura, pues me mencionó de manera individual que tenía pánico a leer en voz alta, por lo que desistió del ejercicio. Aunque aseguró que le gusta la lectura en silencio.

### **Observaciones adicionales:**

Como se mencionó, ningún estudiante realizó la lectura con anterioridad, sin embargo, esto no es excusa para no dar la clase, pues uno de los objetivos de este proyecto de investigación es



fortalecer y fomentar la lectura en el Telebachillerato. Si bien, se dio la recomendación de que continuaran la lectura en su casa, es muy probable que lo encomendado no se realice. Por ello, para la siguiente clase, se darán ejemplares individuales de *La metamorfosis* y se proseguirá con una lectura en voz alta con auxilio de preguntas detonadoras encaminadas en la apreciación literaria.

**Anexos.** *La Versolilla01.*

**A) Identifica en los siguientes fragmentos de *La casa de Adela*, la transgresión, la ambigüedad, la duda o lo monstruoso. Asimismo, en cada cuento identifica el tipo de narrador.**

I. Todos los días pienso en Adela. Y si durante el día no aparece su recuerdo —las pecas, los dientes amarillos, el pelo rubio demasiado fino, el muñón en el hombro, sus botitas de gamuza— siempre regresa de noche, en sueños. Los sueños de Adela son todos distintos, pero nunca falta la lluvia ni faltamos mi hermano y yo, los dos parados frente a la casa abandonada, con nuestros pilotos amarillos, mirando a los policías en el jardín que hablan en voz baja con nuestros padres.

II. “Era fácil hacerse amigo de Adela, porque la mayoría de los chicos del barrio la evitaba, a pesar de su casa, sus juguetes, su pileta y sus películas. Era por el brazo. Adela tenía un solo brazo. A lo mejor lo más preciso sea decir que le faltaba un brazo. El izquierdo. Por suerte no era zurda. Le faltaba desde el hombro; tenía ahí una pequeña protuberancia de carne que se movía, con un retazo de músculo, pero no servía para nada”

III. “Seguíamos reuniéndonos en el living de la casa de Adela, pero ya no se hablaba de películas. Ahora Pablo y Adela —pero sobre todo Adela— contaban historias de la casa. De dónde las sacan, les pregunté una tarde. Parecieron sorprendidos, se miraron. —La casa nos cuenta las historias. ¿Vos no la escuchás? —Pobre —dijo Pablo. —No escucha la voz de la casa. —No importa —dijo Adela. —Nosotros te contamos.

IV. Adela no había salido de la habitación de los estantes. Nos saludó con la mano derecha, parada junto a una puerta. Después se dio vuelta, abrió la puerta que estaba a su lado y la cerró detrás suyo. Mi hermano corrió, pero cuando alcanzó la puerta, ya no pudo abrirla. Estaba cerrada con llave (...) Nunca la encontraron. Ni viva ni muerta. Estuvieron dentro de la casa durante horas, toda esa noche y hasta la madrugada. Adela no estaba. Nos pidieron la descripción del interior de la casa. Se la dimos. La repetimos. Mi madre me dio un cachetazo

cuando hablé de los estantes y de la luz. “¡La casa está llena de escombros, mentirosa!”, me gritó.

**Tipo de narrador:** \_\_\_\_\_

**V. “El huésped”, Amparo Dávila.**

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje (...) Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror. “Es completamente inofensivo” —dijo mi marido mirándome con marcada indiferencia. “Te acostumbrarás a su compañía y, si no lo consigues...” “No hubo manera de convencerlo de que se lo llevara. Se quedó en nuestra casa.

V. “No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas”.

**Tipo de narrador:** \_\_\_\_\_

B. Reescribe tu final alternativo de *La casa de Adela*, pero incluyendo **ambigüedad** o **transgresión**.

Anexo 03. La Versolilla.

1. ¿Cómo es descrito Gregorio?
2. ¿Cuál es el primer escenario?
3. Antes de abrir la puerta, y conocer el aspecto de Gregorio, ¿cuál es el ánimo de los personajes, al ver que no sale a tiempo de su habitación?
4. Al abrirse la puerta, y girar Gregorio con sus patitas la cerradura, ¿cuál es la reacción de los personajes ante su aspecto?
5. ¿Qué es lo primero que piensa Gregorio con estas reacciones?
6. ¿Qué preocupaciones tiene la familia?

**Fecha:** jueves 3 de noviembre **Horario:** 16:10-18:10 horas.

Para esta clase, tras observar que, en el curso pasado, los estudiantes no realizaron la lectura encomendada, es que procedí a entregar ediciones de *La metamorfosis* para cada uno de los

estudiantes. Ello con el objetivo de mejorar el acercamiento con el texto pues, aunque algunos contaban con celular o computadora, les resultaba más fácil leer el ejemplar físico. Sin embargo, para evitar la diferencia en las traducciones les entregué la edición de “Biblioteca Escolar. Editores Mexicanos Unidos, S.A.

Antes de iniciar la lectura guiada, se procedió a exponer brevemente los tipos de narradores y se les pidió a los estudiantes que colocaran sus butacas en un círculo para que se escuchara mejor la lectura, la cual se retomó en la página 27, en donde Gregorio Samsa está intentando abrirle la puerta el principal o apoderado para evitar problemas en su trabajo.

La instrucción encomendada fue que leyeran en voz alta un fragmento de *La metamorfosis*. Se dio la misma instrucción que en la clase anterior no reírse de sus compañeros cuando leyeran y respetar los signos de puntuación. Una de las observaciones principales identificadas, cuando leían, fue que no respetaban las comas o los puntos y seguidos. Sin embargo, procuré no realizarles tantas observaciones para que la lectura fuera fluida.

De la misma forma que la clase pasada, en conjunto con los estudiantes se respondieron el resto de las preguntas y que eran: al abrirse la puerta, y girar Gregorio con sus patitas la cerradura, ¿cuál es la reacción de los personajes ante su aspecto?; ¿qué es lo primero que piensa Gregorio con estas reacciones? y ¿qué preocupaciones tiene la familia?

Asimismo, mientras se realizaba la lectura y los estudiantes leían alguna palabra desconocida, se les preguntaba si la conocían o no. En caso de no conocerla o confundirla con otra, como docente explicaba su significado. En algunos casos, donde los estudiantes tenían más complicaciones para leer, se les daba la indicación para que repitieran las últimas líneas, pero pidiendo que respiraran y leyeran lentamente, lo cual tuvo buenos resultados, pues se respetaron más los signos.

Algunas de las palabras que les representaron complicación a los estudiantes fueron *ademán, monótono, crispado o sigilo*. Tras terminar de leer el primer capítulo, se respondieron las preguntas que faltaban y los estudiantes identificaron que Gregorio se sentía desesperado y triste, ante la reacción de asco de sus familiares. Señalaron que la familia tenía preocupaciones por la situación económica y que Gregorio no volviera a su estado inicial. A las cinco de la tarde, los estudiantes salieron al recreo para regresar a las cinco y media.

Debido a que los estudiantes estaban cansados, al regreso del recreo, solo se leyó en voz alta las primeras páginas del capítulo dos. En esta segunda sesión también se identificó que

los estudiantes intercambiaban palabras o por otras como *evidentemente* por *lamentablemente* o tenían complicaciones al leer *prolongada* o *repelente*. O bien, su voz era muy baja, por lo que se les pedía que por favor leyera más fuerte y se les repetía a sus compañeros que no rieran si alguien se equivocaba.

El estudiante que en la sesión anterior no logró hacer la lectura en voz alta, lo consiguió en esta ocasión. Aunque lo hizo con pausas, su lectura fue fluida. Tras haber leído todo el grupo fragmentos del segundo capítulo, decidí concluir la lectura guiada en voz alta hasta la página 39, donde el narrador explica que Gregorio pierde el gusto por su comida favorita y ahora prefiere lo que está echándose a perder. En este punto, se recordó que la lectura hablaba de la pérdida de humanidad que experimenta Gregorio y que se demuestra en el texto en la pérdida de vista, en el cambio de gusto por la comida y por cómo sus heridas se curan más rápido. En total, se logró leer 25 páginas con la lectura guiada.

La clase concluyó más temprano que lo acostumbrado, debido a la entrada del horario de invierno.

**Fecha:** viernes 4 de noviembre **Horario:** 17:30-18:10

Debido a que el tiempo del curso llegaba a su fin, y que no se concluyó la lectura de *La metamorfosis*, procedí a descargar un video que resumía el relato, el cual se pasó en el chat de WhatsApp para que pudieran verlo en sus casas.

Esta última sesión se otorgó para que los estudiantes realizaran sus historias con algunos de los elementos vistos en las clases. Se dio la instrucción de hacer los cuentos de manera individual o en grupos de no más de tres personas por equipo y, posteriormente, pasé por cada uno de los equipos y de las butacas de los estudiantes que trabajaban solos para resolver dudas.

En la revisión que hice de los grupos, identifiqué que había algunos compañeros que tenían dificultad para idear alguna narración, por lo que les comenté que se inspiraran en los cuentos que leímos o las películas que han llegado a ver que se ajustaran al género fantástico. También identifiqué que otros estudiantes tenían más familiaridad con el género fantástico maravilloso, por lo que se les hacía más fácil escribir relatos de esa índole. Esta clase tuvo una duración más reducida que el resto, debido a que se realizó un día viernes y, ese día, la clase de literatura solo duraba de las 17:00 a las seis de la tarde. El grupo salía más temprano, debido a la entrada del horario de invierno. Algunos estudiantes, al finalizar la clase, pidieron que

leyera sus escritos para ajustar algunos detalles. Debido a que no concluyeron sus relatos, se decidió que los entregaran para el 15 de noviembre.

### **EVIDENCIA FOTOGRÁFICA**



Evidencia fotográfica 01. Exterior de uno de los salones que comparte el TBC con la telesecundaria.





Evidencia fotográfica 02. Exterior de uno de los salones del TBC “La Versolilla”



Evidencia fotográfica 03. Exterior de uno de los salones que comparte el TBC con la telesecundaria.

## 5.9 Evidencia de cartas de consentimiento informado en el TBC



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:**

**Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior**

*Estimada (o) madre/padre de familia:*

A través de este medio, se le solicita su consentimiento para que la estudiante Adriana Fierro Ibarra participe en la investigación "Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el nivel medio superior", a cargo de la Lic. **Paulina Mercedes Rosales Prieto**, realizada para obtener el título de **maestra en Enseñanza en Estudios Literarios** por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

El objetivo de la investigación es la aplicación de una estrategia didáctica, enfocada en fortalecer la formación lectora de los estudiantes, a través del género fantástico, y brindarles herramientas para acercarlos a los mundos posibles que ofrece la obra literaria.

En este sentido, el propósito de este formato es exponer a usted como madre/padre o tutor(a) la información necesaria para que permita participar al estudiante, por lo que se pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento.

Como parte de esta investigación, los estudiantes analizarán las obras "La metamorfosis" de Franz Kafka y "La casa de Adela" de Mariana Enríquez y que pertenecen al género fantástico. Como parte de los objetivos específicos de esta investigación, los estudiantes elaborarán un cuento que recuperará los siguientes elementos principales del género: la ambigüedad, la duda, lo monstruoso y la transgresión.

Esta intervención en el aula, se llevará a cabo en cuatro sesiones los días 6, 13, 20 y 27 de octubre del 2022, que tendrá una duración de dos horas cada una, donde se abordarán las obras señaladas, se reflexionará sobre estas y se realizarán una serie de actividades para fomentar la producción y apreciación literaria de los estudiantes.

Durante el desarrollo de estas sesiones, se pedirá a los estudiantes que realicen escritos, los cuales servirán como evidencia de la intervención pedagógica y cuyos datos serán analizados de manera anónima y exclusivamente con fines académicos.

Por ello, se solicita su permiso para utilizar las actividades que su hija (o) o tutorado realice durante esta investigación, al igual que fotografías en donde no se observan los rostros de los estudiantes para respetar los principios establecidos en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Es importante, informar que de no aceptar utilizar los resultados de su hija (o) o tutorado para esta investigación, se respetará su decisión y no existirán penalizaciones de ningún tipo. Esta intervención no implicará ningún costo y tampoco prevé una compensación económica.

Su participación en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se resguardará en una computadora a la cual solo yo, como investigadora responsable, tendré acceso y para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

A la conclusión del estudio, me pondré en contacto con usted para hacerle llegar un pequeño y sencillo informe de los resultados de la investigación. De igual manera, se le hará llegar el nombre de las publicaciones realizadas con fines académicos para que pueda consultarlos y así podrá verificar que se ha conservado la identidad de los estudiantes.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, la **Lic. Paulina Mercedes Rosales Prieto** (estudiante de la maestría en Enseñanza de la Literatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 44-24-93-71-58 o al correo electrónico [p.paulina.rosales@gmail.com](mailto:p.paulina.rosales@gmail.com)

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con el **asesor de tesis, Dr. Gerardo Argüelles Fernández** a la siguiente dirección de correo electrónico: [gerardo.arguelles67@gmail.com](mailto:gerardo.arguelles67@gmail.com)

#### FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Emelia Ibarra Galvan (nombre del padre/madre o tutor)  
.....Si..... acepto que el/la estudiante  
Adriana Fierro Ibarra participe voluntaria y anónimamente en el  
proyecto "Reflexión sobre las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura para el  
nivel medio superior" dirigido por la **Lic. Paulina Mercedes Rosales Prieto**, estudiante de  
la maestría en Enseñanza de la Literatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la  
Universidad Autónoma de Querétaro.



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

Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será **confidencial y anónima**. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por la investigadora responsable en bases de datos seguras y administradas por ella misma.

Emilia Ibarra Galvan Emilia  
Nombre del padre/madre ó      Firma  
tutor

\_\_\_\_\_  
Fecha

Paulina Mercedes Rosales P  
Nombre Investigador      Firma  
Responsable

19/Sep/2022  
Fecha

Cel: 44-24-93-71-58

Correo electrónico: p.paulina.rosales@gmail.com

Esta carta de consentimiento es una muestra de los documentos que se entregaron a las madres y padres de familia del Telebachillerato Comunitario. El resto de estos documentos podrán consultarse en el siguiente código Qr:



## 5.10 Anexos de programas educativos



SABES

Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior  
Plan y Programas de Estudio 2018  
Bachillerato

### 1. Datos de identificación

Nombre de la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC)		Literatura I		
Propósito general de la UAC				
Valorar textos literarios considerando los elementos del análisis formal según el género, mediante la lectura y producción de obras diversas para emitir opiniones sustentadas que le permitan afianzar la concienciación de sí mismo y de los demás.				
Línea curricular		Componente formativo		
Lenguaje y Comunicación		Básico		
Clave	Semestre	Sesiones a la semana	Total de sesiones	Créditos
BA13530	Quinto	3	54	4

### 2. Fundamentación

<b>Enfoque y contexto de la UAC</b>
A partir de los ajustes que se realizaron en el nuevo modelo educativo, la literatura, sus movimientos y géneros se aprenderán a partir de obras literarias. De acuerdo al documento de referencia emitido por la Secretaría de Educación Pública, en el nuevo modelo educativo se busca "que los estudiantes experimenten la literatura para aprender a conocer y valorar las formas artísticas de expresión del ser humano y participar en ellas por medio de la palabra". Desde esta perspectiva, el propósito es que los estudiantes tengan un acercamiento continuo con obras literarias que les permitan relacionarse con ellas como arte, pero también como formas de ver la vida, expresión del pensamiento, acercamiento a la realidad o puerta para la creación. Es importante para ello promover el desarrollo de competencias relacionadas con el análisis, la reflexión, la interpretación y la valoración de obras de la literatura en sus diversos géneros, definidas a partir de las competencias genéricas y disciplinares contenidas en el marco curricular común para la educación media superior. La unidad de aprendizaje curricular (UAC) Literatura I está orientada de tal modo que es indispensable que el estudio de las obras se enmarque en el contexto social y cultural de la época y que sean consideradas como medios para el reconocimiento de sí mismo y de los demás, con la intención de que ello lleve a una comprensión de la diversidad. Por otra parte, el contacto cotidiano con la literatura favorecerá en los estudiantes el enriquecimiento del lenguaje y sus formas, de modo que también pueda generar alguna propuesta individual.

DIRECCIÓN ACADÉMICA

1



Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior  
Plan y Programas de Estudio 2018  
Bachillerato

La UAC forma parte de la línea curricular Lenguaje y Comunicación. Los ámbitos del perfil de egreso que se fortalecen a través de ella son:

- Apreciación y expresión artísticas
- Lenguaje y comunicación
- Convivencia y ciudadanía
- Habilidades digitales

3. Ubicación

Relación con otras UAC del plan de estudios					
1°	2°	3°	4°	5°	6°
	Ciencias sociales	Historia de México			Historia del mundo contemporáneo
Pensamiento lógico	Estética			Ética	Filosofía
Taller de lectura y redacción I	Taller de lectura y redacción II		Apreciación del arte y medios de comunicación	Literatura I	Literatura II
Tecnologías de la Información y la Comunicación I					



Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior  
Plan y Programas de Estudio 2018  
Bachillerato

4. Perfil de egreso

Ámbito	Características
Apreciación y expresión artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido de identidad.</li> <li>• Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas.</li> <li>• Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.</li> </ul>
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</li> <li>• Obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia.</li> </ul>
Convivencia y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas.</li> <li>• Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales.</li> <li>• Valora y practica la interculturalidad.</li> </ul>
Habilidades digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas.</li> </ul>

5. Desarrollo de contenidos

PRIMER PARCIAL	
Eje disciplinar	Componente
Interactuar con los demás y en el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles	Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje.
Expandir las posibilidades de vida	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo. Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje.



Competencias genéricas y atributos	<p>G2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <p>2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</p> <p>2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</p> <p>G10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</p>		
Competencias disciplinares	<p>C6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>C7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.</p> <p>H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.</p> <p>H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.</p>		
Contenidos centrales		Contenido específico	Sesiones sugeridas
Las TIC como formas emergentes de literatura en la sociedad actual y para producir textos literarios		Las expresiones contemporáneas de la literatura a través de las TIC.	3
		El movimiento acción poética, ¿es una forma de reflexión?	1
		El cómic o historieta, ¿es literatura?	2
		Las redes sociales en la producción y difusión de la literatura.	2



El sentido de la vida a través de la literatura del siglo XX	La perspectiva sobre el sentido de la vida en <i>La metamorfosis</i> , de Franz Kafka.	3
	La relación entre el absurdo y la decepción en <i>La metamorfosis</i> , de Franz Kafka.	2
	La poesía como vía para la reflexión sobre el sentido de la vida: Mario Benedetti y Jaime Sabines.	2
	Otras expresiones literarias de la poesía universal del siglo XX que abordan el sentido de la vida.	3
<b>Aprendizajes esperados</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar y valorar, mediante el empleo de las TIC, las formas emergentes de literatura en la sociedad actual y a producir textos literarios.</li> <li>Describir de qué manera se toca el sentido de la vida en la literatura, específicamente en la del siglo XX.</li> </ul>		

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



Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior  
Plan y Programas de Estudio 2018  
Bachillerato

Competencias disciplinares	C3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural. H12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética. H16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.		
	Contenido central	Contenido específico	Sesiones sugeridas
Las posturas que hay en la literatura frente a los problemas sociales:		La literatura universal frente a los problemas sociales, visto desde <i>Los miserables</i> , de Víctor Hugo y <i>Los muchachos de zinc</i> , de Svetlana Alexievich.	4
		La poesía universal y mexicana frente a los problemas sociales.	3
		Los problemas sociales en <i>Nos han dado la tierra</i> y <i>En la madrugada</i> , de Juan Rulfo.	2
		Los problemas sociales en <i>La muerte tiene permiso</i> , de Edmundo Valadés y <i>La cabra en dos patas</i> , de Francisco Rojas González.	2



Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior  
Plan y Programas de Estudio 2018  
Bachillerato

El impacto de la ficción en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.	Las realidades alternas en <i>Del rigor en la ciencia</i> , <i>Las ruinas circulares</i> o <i>La forma de la espada</i> , de Jorge Luis Borges.	3
	Cuando la ficción hace pensar en realidades alternas en <i>Continuidad de los parques</i> , <i>Casa tomada</i> o <i>Axolotl</i> , de Julio Cortázar.	2
	Los mundos alternos en el microrrelato: <i>El dinosaurio</i> , <i>El perro que quería ser humano</i> , de Augusto Monterroso; <i>El sueño del rey</i> , de Lewis Carroll; <i>El gesto de la muerte</i> , Jean Cocteau.	2
Aprendizajes esperados		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y clasificar las posturas que hay en la literatura frente a los problemas sociales.</li> <li>Reconocer el impacto de lo ficticio en la transformación o alteración de la realidad, o en la creación de mundos posibles.</li> </ul>		

TERCER PARCIAL	
Eje disciplinar	Componente
Interactuar con los demás y en el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles	Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje.
Acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo	Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos.



Competencias genéricas y atributos	G4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. G6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	
Competencias disciplinares	C7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. H5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos. H11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.	
Contenido central	Contenido específico	Sesiones sugeridas
La literatura y el rompimiento del status quo	Las Vanguardias: de Europa a América.	3
	La relación de lo feo, lo apocalíptico y lo grotesco con la poesía de Georg Traki ( <i>Canción del solitario, A un muerto prematuro, Humanidad, En el este</i> ) o de Else Lasier-Schüler ( <i>Mi plano azul, En tus ojos</i> ).	2
	El rompimiento con las estructuras clásicas de la poesía: La paloma apuñalada y el surtidor, Espejo y La lluvia, de Guillaume Apollinaire.	2
	La escritura automática, las imágenes insólitas y el inconsciente en el Surrealismo: <i>El verbo ser, No ha lugar</i> , de André Bretón; <i>La dama oval, La debutante</i> , de Leonora Carrington; y <i>Eres el horror de la noche</i> , de George Bataille.	3



La importancia del lenguaje en la literatura y las formas de expresión poco utilizadas en el lenguaje cotidiano.	Los registros lingüísticos en la literatura.	2
	El lenguaje sencillo o complejo: <i>Sinfonía en gris mayor</i> , de Rubén Darío y <i>Nocturno a Rosario</i> , de Manuel Acuña.	2
	El lenguaje en las obras modernistas y su comprensión: <i>Azul, Sonatina</i> , Rubén Darío; <i>La duquesa Job</i> , Manuel Gutiérrez Nájera; <i>La lluvia de fuego</i> y <i>Oda a la desnudez</i> , Leopoldo Lugones.	4
<b>Aprendizajes esperados</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar cuáles son las propuestas de un movimiento literario, tomando a las Vanguardias literarias como caso.</li> <li>Valorar la calidad literaria de textos, la importancia del lenguaje en la literatura y cómo se vale de formas de expresión poco usadas en el lenguaje cotidiano.</li> </ul>		

#### 6. Metodología de enseñanza y aprendizaje

<b>Orientaciones, métodos y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje</b>
<p>El pilar de la estructuración curricular es el enfoque por competencias, lo que supone una forma de enfocar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo el principio de que los estudiantes sean capaces de resolver situaciones diversas en contextos de su vida personal, cotidiana, comunitaria y laboral. En este sentido es que la organización de la planeación del docente debe considerar la creación de secuencias didácticas que partan del reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes en el tema en cuestión, para luego revisar el soporte teórico, la aplicación o resolución en escenarios que se aproximen al real y la valoración de aquello que el estudiante sabe, saber hacer y es.</p> <p>De acuerdo al enfoque por competencias es necesario orientar la UAC al empleo de materiales didácticos y estrategias que promuevan el aprendizaje significativo y mediante comunidades de práctica, o bien, si se tratara de actividades individuales, que se favorezca el intercambio de experiencias y la comunicación entre pares que les permitan resolver dudas, retroalimentar y reflexionar sobre lo que aprenden y cómo aprenden.</p> <p>En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje se sugieren el análisis de textos, las prácticas reflexivas, la elaboración de textos diversos, la elaboración de mapas conceptuales y mentales, la exposición oral y los reportes de lectura soportados en la reflexión y la evaluación.</p>



Por la naturaleza de la UAC es importante que el alumno tenga como actividad cotidiana la lectura de textos literarios que se relacionen con los géneros y movimientos vistos en el programa, de manera que enriquezca su campo de visión sobre los mismos, les ayuden a ejercitar la capacidad de apreciación y les enriquezcan para crear sus propios textos. Es necesario, para que los alumnos comprendan el entorno, piensen sobre sí mismo y en los demás, y valoren las producciones literarias, que se interesen por interpretar los fenómenos sociales y culturales históricos y de su entorno, apoyados en los aprendizajes previos y nuevos de las UAC de las disciplinas relacionadas con ello.

En la práctica docente habrá que considerar además la posible necesidad de adecuar las planeaciones conforme a los estilos y ritmos de aprendizaje, y el logro de los aprendizajes esperados. Habrá que contemplar también el trabajo de uno de los temas de la UAC en el idioma Inglés.

Sugerencia para los alumnos:

Página de Internet

20 clásicos de la literatura para descargar gratis, en [www.universia.com.ar](http://www.universia.com.ar)  
Ciudad Seva, en [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com)

#### 7. Criterios y procedimientos para la evaluación

Orientaciones para la evaluación del aprendizaje
<p>Criterios de evaluación y procedimientos de evaluación de la UAC. La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recolección o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y sobre dicha valoración, tomar decisiones.</p> <p>Para el planteamiento de las orientaciones, es necesario considerar lo que plantea el NME en cuanto a la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Impulsar la evaluación de los aprendizajes logrados.</li><li>• Considerar que el aseguramiento y la correcta evaluación de los aprendizajes esperados es crucial con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias.</li><li>• La evaluación es un proceso dinámico, continuo y específico.</li><li>• Permite determinar en qué medida se han logrado los aprendizajes, qué se puede hacer para mejorar y tomar decisiones.</li></ul>



Se establecen los lineamientos que deben considerarse en el proceso evaluativo, los cuales deben ser atendidos pero no en una forma limitativa, es decir, el profesor debe planificar el proceso de evaluación considerando el enfoque por competencias, pero siempre desde el contexto de la escuela, del grupo, características de la UAC y de los estudiantes:

- Al inicio de cada curso debe presentarse a los estudiantes el plan de evaluación, el cual debe integrar como mínimo: criterios, evidencias e instrumentos. Se puede actualizar, pero es necesario que se comunique oportunamente al grupo.
- La evaluación debe contemplar las competencias genéricas y las competencias disciplinares, además de las competencias profesionales para aquellas unidades de aprendizaje que así lo requieran.
- Los componentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) requieren evaluarse integralmente. La sola evaluación de conocimientos o de procedimientos no hace referencia a la evaluación de competencias.
- La función de la evaluación es formativa y es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje.
- La comunicación de resultados y retroalimentación es parte integral del proceso de evaluación; cada evidencia de aprendizaje debe ser acompañada de un juicio de valor acerca del trabajo, sugerencias acerca de cómo mejorarlo e información que le permita al estudiante darse cuenta de lo que ha logrado y de lo que todavía no.
- La evaluación de las competencias debe darse a partir del desarrollo de las evidencias de aprendizaje realizadas o logradas por los estudiantes.
- Los instrumentos de evaluación deben ser variados, enfocados a los distintos tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) existiendo congruencia con las evidencias solicitadas.
- La evaluación no puede limitarse a un momento específico, debe ser continua y sistemática durante todo el proceso de aprendizaje.
- No se rechaza el uso de pruebas objetivas, pero se aboga para que no sean el único criterio de evaluación ni el más importante, pues, en su mayoría, se centran en verificar conocimientos, pero el enfoque de competencias requiere que además se evalúen habilidades y actitudes.
- El proceso de evaluación debe promover constantemente la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- El plan de evaluación y sus criterios son aplicables solamente para el desarrollo de la unidad de aprendizaje y las evaluaciones parciales.



- Pueden establecerse criterios para presentar una evaluación extraordinaria, los cuales siempre deben estar sujetos a la valoración de las competencias; el establecimiento de condiciones o requisitos para presentarlos debe sujetarse estrictamente al reglamento general de alumnos.
- Es importante considerar que la evaluación debe representar para el estudiante una oportunidad de seguir aprendiendo. Para el docente se convierte en una posibilidad de valorar el proceso de enseñanza, en este sentido, no debe utilizarse con fines de castigo o amenaza.

#### 8. Recursos bibliográficos

Bibliografía de apoyo
Barthes, R. (2016). <i>Análisis estructural del relato</i> . México: Ediciones Coyoacán.
Florescano, E. (2014). <i>Literatura: historia ilustrada de México</i> . México: Debate.
Íñigo, L. (2015). <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i> . España: Cátedra.
Reyes, A. (2014). <i>Literatura Universal</i> . México: FCE.
Sutherland, J. (2014). <i>50 cosas que hay que saber sobre Literatura</i> . Ariel.

Fecha de aprobación

A continuación, se muestra un fragmento del programa de estudios Telebachillerato Comunitario, proporcionado por la Dirección General del TBC, asentada en Querétaro:

13

#### ESTRUCTURA DEL MÓDULO





### PROPÓSITO GENERAL DEL MÓDULO

Al finalizar el módulo, el estudiantado identificará la literatura como manifestación artística y a dos de sus géneros, a través del análisis de textos de algunas corrientes literarias, para reconocerlas como medios que expresan emociones y sentimientos. Además, utiliza en el idioma inglés la estructura del presente simple, continuo y el modo imperativo del presente simple, a través de la comprensión y producción de oraciones que expresen gustos, emociones e instrucciones.

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ATRIBUTOS	CLAVE	COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS	CLAVE
<b>Se autodetermina y cuida de sí</b>		<b>Comunicación</b>	
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.		1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.	CDBC1
2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.	CG2.1	2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	CDBC2
2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.	CG2.2	4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.	CDBC4
2.3 Participa en prácticas relacionadas con el arte.	CG2.3	7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.	CDBC7
<b>Se expresa y se comunica</b>		10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.	CDBC10

DGB/DCA/TBC03-2019

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ATRIBUTOS	CLAVE	COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS	CLAVE
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.	CDBC11
4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.	CG4.1	12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.	CDBC12
4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.	CG4.2	<b>Humanidades</b>	
4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	CG4.3	10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.	CDBH10
4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.	CG4.4	11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.	CDBH11
4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	CG4.5	12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.	CDBH12
<b>Piensa crítica y reflexivamente</b>			
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.			
6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	CG6.4		

DGB/DCA/TBC03-2019



Programa de Estudios TBC